

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zkoumání motivace k výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských  
zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Professional motivation of tutors working in school facilities within Czech  
residential childcare and juvenile detention system

Anna Zvěřinová

Vedoucí práce: PaedDr. Ing. Jan Tirpák

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „*Zkoumání motivace k výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 16. dubna 2021

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Ing. Janu Tirpákovi za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

Cílem této bakalářské práce je na základě komplexní teoretické analýzy a realizovaného výzkumného šetření zjistit a komparovat motivaci k výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Bakalářská práce se skládá z teoretické a empirické části.

Teoretická část se věnuje uvedení do problematiky systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Z hlediska zaměření bakalářská práce se dále věnuje konceptuálnímu rámci motivace a samotné výkonové motivaci v profesním kontextu. Dále pak roli vychovatelů pracujících v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, jejich kompetencím a samotné náplni práce.

Praktickou část tvoří výsledky standardizovaného dotazníkového šetření metodou LMI - Leistungsmotivationsinventar (Shuler a kol., 2011). Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti ve vztahu motivace k výkonu v profesním kontextu u vybrané skupiny respondentů.

Výsledkem naší práce je celkový motivační profil k výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Došli jsme k poznání jednotlivých dimenzí motivace k výkonu a porovnali jsme vývoj motivace k výkonu v závislosti na věku a délce praxe.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

výkonová motivace, vychovatel, školská zařízení, ústavní a ochranná výchova

## **ABSTRACT**

The aim of this bachelor thesis is to determine and compare professional motivation of tutors working in school facilities within Czech residential childcare and juvenile detention system based on a complex theoretical analysis and conducted practical research. The thesis consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with the introduction to the topic of residential childcare and juvenile detention system as well the presentation of the school facilities system used for juvenile detention. With regard to the focus of the thesis, it further deals with the conceptual framework of motivation and the professional motivation for performance itself as well as the role of tutors working in school facilities of the residential childcare and juvenile detention system, their authorization and scope of work.

The practical part consists of the evaluation of a standardized questionnaire form using the LMI method – Leistungsmotivationsinventar (Shuler and coll., 2011). The aim is to determine, find and compare the differences in the relationship of motivation and performance of work in a professional context in selected groups of respondents.

The result of the thesis is an overall motivation profile regarding the performance of work in tutors working in school facilities for residential childcare and juvenile detention system. We have learned about the individual aspects of motivation for performance and compared the evolution of motivation depending on the age and years of experience of the subject.

## **KEYWORDS**

professional motivation, tutor, childcare, juvenile detention system

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Teoretická východiska.....</b>	<b>8</b>
1.1 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy .....	8
1.2 Motivace k pracovnímu výkonu.....	14
1.2.1 Typy motivace k pracovnímu výkonu .....	18
1.2.2 Motivační typy pracovníků .....	20
1.3 Charakteristika profese vychovatele .....	21
1.3.1 Požadavky na roli vychovatele .....	22
1.3.2 Náplň práce vychovatele.....	24
1.3.3 Struktura vztahů vychovatele ve školském zařízení .....	26
<b>2 Empirická část .....</b>	<b>28</b>
2.1 Obecná charakteristika výzkumu .....	28
2.2 Výsledky výzkumu.....	29
<b>Závěry výzkumného šetření.....</b>	<b>38</b>
<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>40</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>43</b>

## Úvod

Téma této bakalářské práce bylo ovlivněno velkým zájmem autorky o etopedickou oblast, oblast institucionální péče a téma sociálního znevýhodnění. Během studia speciální pedagogiky strávila několik měsíců praxí a následně doučováním dětí v dětském domově. S dětmi a vychovateli tudíž trávila mnoho času v daném školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy i mimo něj během prázdninových pobytů. V současnosti pracuje jako asistentka pedagoga v mateřské škole, ale v dalším profesním životě by chtěla zaměřit do oblasti ústavní péče a věnovat se práci s dětmi se závažnou socializační odchylkou.

V posledním roce se téměř celá společnost učila pracovat zcela jinak než dříve. Naše běžné pracovní procesy byly narušeny, zaměstnání a pracovní životy byly zasaženy náhlými změnami a zcela jinými výzvami, než tomu tak je obvykle. Je otázka, jak moc to vše ovlivnilo i naši výkonovou motivaci. Ta není určována jen vnějšími vlivy, ale samozřejmě i vlivy vnitřními. Potřeba úspěchu dosáhnout či se mu naopak vyhnout, dovednosti, zkušenosti, sebekontrola či angažovanost, to vše může ovlivňovat naši motivaci k pracovnímu výkonu.

Práce vychovatelů je psychicky náročná a její náplň je velmi široká, jak zmíníme i v této práci. Navíc děti a mladiství, se kterými vychovatelé intenzivně pracují, si mohou nést různá znevýhodnění, deprivace či traumata. Na osobnost a pracovní výkon vychovatelů jsou tedy kladeny velké nároky. Jaká je však jejich motivační struktura? Které složky výkonové motivace u nich převažují a tak nejvíce ovlivňují pracovní výkon? Na to všechno se pokusíme odpovědět výzkumem této práce. Zároveň podle výsledků srovnáme složky výkonové motivace u různých skupin respondentů – předpokládáme skupiny podle věku, pohlaví a délky praxe.

Tato bakalářská práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části nastíníme systém ústavní a ochranné výchovy, charakterizujeme roli vychovatele a uvedeme základní fakta k motivaci a výkonové motivaci. V empirické části hodnotíme výsledky výzkumu za použití dotazníku motivace k výkonu LMI, který posuzuje míru chování směřující k naplnění podstaty dané profese. Výzkumný vzorek tvoří 47 respondentů z různých školských zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy z celé České republiky. Mnoho ředitelů těchto zařízení rovněž projevilo zájem o výsledky práce a doufáme, že jim pomohou k efektivní motivaci jejich zaměstnanců.

# **1 Teoretická východiska**

Pro obecné uvedení do problematiky výkonové motivace a ústavní či ochranné výchovy, stejně jako pro představení role vychovatele, shrneme v následujícím textu základní východiska a souvislosti.

## **1.1 Systém školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**

Ústavní a ochranná výchova jsou specifickými formami péče o dítě. I přes podobné názvy se však jedná o dvě velmi odlišné věci. Ochranná výchova je jedním z ochranných opatření, upravuje ji zákon o soudnictví ve věcech mládeže. Může být uložena v trestním řízení jednak mladistvému (za mladistvého se považuje osoba, která dovršila 15. rok a nepřekročila 18. rok svého věku) a jednak osobě mladší 15 let. Osobě mladší 15 let lze uložit ochrannou výchovu pouze v občanskoprávním řízení, a to povinně, pokud osoba, která dovršila 12. rok svého věku a je mladší než 15 let spáchala čin, za který trestní zákon dovoluje uložení výjimečného trestu, a fakultativně tehdy, jestliže je to nutné k zajištění řádné výchovy osoby mladší než 15 let, která spáchala čin, který by jinak byl trestným činem. Jejím účelem je kladně ovlivnit duševní, mravní a sociální vývoj dítěte/mladistvého a chránit společnost před pácháním jeho provinění. Institut ochranné výchovy by měl v některých případech nahrazovat nepodmíněné odnětí svobody, a to tak, že dítě nebo mladistvý se umístí do prostředí, které mu má nabídnout možnost připravit se na řádný život po propuštění a zbavit se následků zanedbané výchovy (Baltag a kol., 2017). Naproti tomu ústavní výchova je nařízena ve chvíli, jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit, může soud jako nezbytné opatření také nařídit ústavní výchovu. Učiní tak zejména tehdy, kdy dříve učiněná opatření nevedla k nápravě. Soud přitom vždy zvažuje, zda není na místě dát přednost svěřením dítěte do péče fyzické osoby (Zákon č. 89/2012 Sb.). Institucionální péče se také týká dětí či mládeže s předběžným opatřením, tzn. opatřením soudu, pokud se nezletilé dítě ocitlo bez péče, jeho život či vývoj jsou narušeny nebo ohroženy (Jedlička, 2015).

Procesu rozhodování o uložení ústavní či ochranné výchovy se účastní velké množství lidí i institucí. Dojít k správnému, či alespoň nejvhodnějšímu řešení není nikdy jednoduché. Jánský (2014) ve své publikaci uvádí: „Zde nastává situace, ve které se odborníci se společným, jasně deklarovaným cílem pomoci dítěti nebo mladistvému hájit jeho zájmy,



dostávají do názorových střetů. Oblastí sváru jsou totiž metody, které zvolit k dosažení cílů. Jedna ze základních otázek totiž zní, dokdy je možné a účelné rodinu ještě podporovat a kdy je už třeba se postavit proti ní a hájit zájmy dítěte nebo mladistvého jeho přemístěním do náhradního domova.“ Systém institucionální péče je velmi citlivý mechanismus, což jasně vyplývá z jeho základní kompetence – výchovy dětí, vyrůstající v rizikovém prostředí rodin nedostatečně plnících své základní funkce. Děti, které rodinu a její bezpečí nepoznaly, ale i děti, které se kvůli svému psychickému onemocnění mohou jen stěží rozvíjet v podmínkách standardní rodiny (Jedlička, 2015). Ústavní péče nikdy nemůže naplnit emocionální význam rodiny. Navázat trvalejší citový vztah s pečující osobou je velmi obtížné, protože v ústavní péči není dítě nikdy svěřeno jen jednomu pracovníkovi. Časté střídání vychovatelů je tedy problém, stejně jako i střídání různých ústavů. Dětem a mladistvým v institucionální výchově také může chybět jistý pocit životní kontinuity. Tyto děti nejsou zvyklé na určitý koloběh životních událostí – narozeniny, svatby či pohřby. Obecně v kolektivní ústavní péči je problémem relativní chudost podnětů pro děti a mladistvé. Posláním vychovatelů a ostatních pracovníků by tudíž měla být snaha dítěti či dospívajícímu poskytnout pocit přijetí a bezpečí. Péče v rámci ústavní či ochranné výchovy poskytuje sociální funkci, snaží se o korekci poruch chování a připravuje jedince na společenské uplatnění a seberealizaci. Pokud ale tato péče končí ve věku 18 let, často nemusí být tento mladý dospělý na samostatnou roli připravený, a nemusel ještě nutně dosáhnout osobní zralosti (Fischer, Škoda 2014).

Podíváme-li se na data z let 2019/2020, můžeme se dozvědět zajímavé údaje. Počet dětí v institucionální péči se bohužel oproti minulým rokům zvýšil. Nárůst od let 2018/2019 činí téměř dvě stě dětí a mladistvých. S celkovým počtem 6553 dětí a mladistvých je nejvyšší od let 2012/2013, kdy se ústavní péče týkala téměř sedmi tisíc osob.

Ústavní výchova byla nařízena celkem 5275 dětem či mladistvým. Ochrannou výchovu mělo uděleno 103 dětí či mladistvých. Předběžné opatření bylo soudem nařízeno u 728 osob. Zajímavé je, že pouze v osmi případech bylo dítě či mladistvý umístěno do institucionální péče z důvodu žádosti rodičů. Celkem se ochranná či ústavní výchova dotýká 6553 dětí či mladistvých, z toho přes třetinu tvoří dívky (2826). Pouze 44 dětí jsou úplní sirotci. V ústavní péči se také nachází 46 nezletilých matek a 45 potomků nezletilých matek. Posledním zajímavým údajem, který zmíníme, je počet provedených komplexních diagnostik, které proběhly v diagnostických ústavech. Z celkového počtu dětí a mladistvých

se tak stalo v 1770 případech, ve 4400 komplexní diagnostika neproběhla (Statistická ročenka školství 2019/2020).

V ústavní výchově se ocitají děti se soudem nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou, která je vykonávána v těchto zařízeních: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, respektive maximálně do 26 let náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Zařízení spolupracují s rodinou dítěte, které by měla poskytovat pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, případně zprostředkovat rodinnou terapii a nácvik dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině. Zařízení by měla poskytovat podporu při přechodu dítěte do jeho původního rodinného prostředí nebo jeho přemístění do náhradní rodinné péče. V České republice má mít ze zákona vždy přednost život dítěte v rodině před péčí ústavní (Baltag a kol., 2017).

### **Ústavní výchova**

Ústavní výchova se nařizuje v případě, pokud je výchova dítěte ohrožena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě (Kroupová, 2016). Ústavní výchova se nařizuje na tři roky a každý půlrok musí být přezkoumáno, že důvody k ústavní výchově stále trvají (Zákon č. 89/2002 Sb.). V ideálním případě by měla ústavní výchova nastupovat ve chvíli, pouze pokud není žádná jiná alternativa – což může být například přechodná pěstounská péče.

Vyžaduje-li to zájem na řádné výchově dítěte, může obecní úřad obce s rozšířenou působností v rámci výchovných opatření:

- napomenout vhodným způsobem dítě, rodiče, jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte, popřípadě toho, kdo narušuje řádnou péči o dítě;
- stanovit nad dítětem dohled a provádět jej za součinnosti školy, popřípadě dalších institucí a osob, které působí zejména v místě bydliště nebo pracoviště dítěte;
- uložit dítěti, rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu dítěte omezení bránící působení škodlivých vlivů na výchovu dítěte, zejména zákaz určitých činností, návštěv určitých míst, akcí nebo zařízení nevhodných vzhledem k osobě dítěte a jeho vývoji;
- uložit dítěti, rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu dítěte povinnost využít odbornou poradenskou pomoc nebo uložit povinnost účastnit se prvního setkání se zapsaným mediátorem v rozsahu 3 hodin nebo terapie.

O těchto opatřeních může rozhodnout pracovník orgánu sociálně právní ochrany dětí, případně soud. K zrušení opatření dojde buď v situaci, kdy splnilo svůj účel, nebo v případě, že je nutné využít jiného opatření, potažmo v nejkrajnějším případě zahájit samotný proces o nařízení ústavní výchovy (Zákon č. 359/1999 Sb.).

### **Ochranná výchova**

Institut ochranné výchovy řadíme mezi ochranná opatření (Kroupová, 2016). Jde o opatření uložené soudem, vycházející ze Zákona č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže. Jak již bylo řečeno, ochranná výchova se ukládá mladistvým za činy, které by byly u plnoletých posuzovány jako trestné. V občanskoprávních řízeních se týká osob ve věku 12 – 15 let, a to pouze v případě, že dítě spáchalo skutek, který by jinak byl posuzován jako trestný čin a trestní zákoník by za takový čin dovoloval výjimečný trest. V trestním řízení se ochranná výchova ukládá osobám ve věku 15 – 18 let (pouze výjimečně i 19 let).

Ochranná výchova však nemá trestný charakter a nevzniká o něm záznam v trestním rejstříku. Je dokonce možné toto opatření změnit na ústavní výchovu. I ochranná výchova trvá do 18 let. Po dovršení tohoto věku mohou například násilníci nastoupit na ústavní ochrannou léčbu (Nováková, 2008).

Účelem ochranné výchovy je především prevence, důležité jsou tedy její složky terapeutické, výchovné a zabezpečovací. Výsledkem je v ideálním případě odstranění či snížení nebezpečí dalšího ohrožení zájmů chráněných trestním zákoníkem. Efektem je také léčba a izolace osob nepříčetných anebo zmenšeně příčetných (Bělík a kol., 2017).

### **Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**

Zařízení, která poskytují tento typ péče, určuje Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči. Jedná se o zákon, který oproti starším právním normám upravil zastaralé názvy zařízení, snížil počet dětí ve výchovných a rodinných skupinách a také zřídil střediska výchovné péče.

V této práci se zaměřujeme na školská zařízení, mezi která patří: dětské domovy a dětské domovy se školou, výchovné ústavy pro mládež, dětské diagnostické ústavy a diagnostické ústavy pro mládež (Bendl, 2015). Školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu poskytují všem dětem a dospívajícím péči, jakou by v ideálním případě dostaly ve svých rodinách (Jedlička, 2015).

Výše zmíněný zákon dále uvádí, že zařízení mají spolupracovat s rodinou a poskytovat jí pomoc se záležitostmi týkající se dítěte včetně například rodinné terapie či nácviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině. Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy poskytují podporu přechodu dítěte do jejího původního rodinného prostředí nebo přemístění dítěte do náhradní rodinné péče.

### **Diagnostický ústav**

Před umístěním do konkrétního zařízení zamíří do diagnostických ústavů většina dětí s ústavní či ochrannou výchovou nebo na základě předběžného opatření, kromě dětí bez závažných poruch chování. Dle nového občanského zákoníku musí být před každým přemístěním/umístěním dítěte rozhodnutí soudu a doporučení orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), což například podle Jedličky (2015) celý systém výrazně zpomalilo a zneprůchodnilo.

Diagnostické ústavy plní podle potřeb dítěte úkoly diagnostické, spočívající ve vyšetření úrovně dítěte formou pedagogických a psychologických činností. Dále pak vzdělávací, v jejichž rámci se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, stanovují a realizují se zde specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti dítěte přiměřeně jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem. V neposlední řadě zde plní potřeby terapeutické, výchovné a sociální, směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte a nezbytnou sociálně-právní ochranu dětí (Baltag a kol., 2017).

Důležitým požadavkem je stabilizovat přijaté děti a adaptovat je k podmínkám ústavní výchovy, a to včetně zakotvení potřebných hygienických, režimových a výchovných návyků (Jánský, 2004). Poté by mělo dojít ke komplexní diagnostice dítěte a vypracování zprávy, která slouží jako materiál a informace pro soud, který rozhoduje o dalším průběhu péče o dítě. Délka pobytu dítěte v diagnostickém ústavu nemá přesáhnout osm týdnů, což je ale za současné legislativy velmi obtížné dodržet (Jedlička, 2015).

Diagnostických ústavů je v České republice v současné době zřízeno třináct, v letech 2019/2020 v nich žilo téměř čtyři sta dětí a mladistvých, necelou polovinu z toho tvořily dívky. Nejvíce diagnostických ústavů je v hlavním městě Praze, stojí zde čtyři. Na druhou stranu v Karlovarském, Ústeckém, Pardubickém, Zlínském kraji a v kraji Vysočina diagnostický ústav nenajdeme. Pro úplnost: diagnostický ústav není ani ve Středočeském kraji, nicméně blízkost Prahy a jejích čtyř diagnostických ústavů to pravděpodobně vynahrazuje (Statistická ročenka školství 2019/2020).

## **Dětský domov**

Do tohoto typu zařízení jsou umisťovány děti s nařízenou ústavní výchovou ve věku od 3 do 18 let (s možností prodloužení s ohledem na jejich vzdělávání). Některé děti sem přicházejí rovnou z kojeneckých ústavů, jiné z důvodů nevyhovujících podmínek v rodině. Oproti zažitě laické představě jsou osiřelé děti v dětských domovech výjimkou. Dětský domov má dětem poskytnout vyhovující sociální a výchovné prostředí. V současnosti v domovech fungují rodinné skupiny, které jsou ze zákona o velikosti 5 až 8 dětí. Tyto skupiny se snaží vytvořit co nejvíce podobné podmínky těm rodinným a dbát na vzájemné blízké vztahy. Jsou-li do dětského domova umístěni sourozenci, bývají umístěni do jedné rodinné skupiny. Dětské domovy plní několik funkcí. Vedle výchovně-vzdělávací funkce jde o funkci sociální, zdravotní i preventivní. Velká část práce vychovatele spočívá v přípravě na vyučování či v posilování sebeobslužných návyků (Bendl, 2015).

V současnosti v České republice funguje 137 dětských domovů. Nejvíce jich najdeme v Moravskoslezském kraji, celkem osmnáct. Ve Středočeském a Zlínském kraji jich je po sedmnácti. V předešlých letech bylo v dětských domovech 4345 dětí a mladistvých, z toho necelá polovina dívek. Necelá desetina dětí či mladistvých byla v dětských domovech z důvodu předběžného opatření a pouze 37 dětí či mladistvých nemá ani jednoho rodiče, což jen potvrzuje domněnku uvedenou výše (Statistická ročenka školství 2019/2020).

## **Dětský domov se školou**

Péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, mají-li závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, nebo s uloženou ochrannou výchovou, zajišťují dětské domovy se školou. Do dětského domova se školou mohou být umisťovány děti zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky (Baltag a kol., 2017). Základní organizační jednotkou je i v dětském domově se školou rodinná skupina a obsah výchovně-vzdělávacích činností je podobný jako v dětských domovech. Po ukončení povinné školní docházky je dítě přerazeno do výchovného ústavu, tedy pokud nadále trvají všechny dané skutečnosti vedoucí k umístění jedince v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (Bendl, 2015).

Dětských domovů se školou je v České republice dvacet osm. V Ústeckém kraji najdeme čtyři, v Moravskoslezském tři a ve zbytku krajů bývají jeden či dva. Péče v dětských

domovech se školou je poskytována bezmála osmi set dětem a mladistvým, zastoupení dívek je čtvrtinové (Statistická ročenka školství 2019/2020).

### **Výchovný ústav**

Ve výchovných ústavech pobývají děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Pouze výjimečně zde může být umístěno i dítě starší 12 let, projevují-li se u něj závažné poruchy chování. Základní organizační jednotkou je výchovná skupina o velikosti 5 až 8 dětí různého věku i pohlaví. Takovýchto výchovných skupin lze v ústavu zřídit dva až šest (výjimku může udělit ministerstvo) (Jedlička, 2015). U výchovných ústavů bývají zřizovány základní školy či odborná učiliště (Bendl, 2015).

S dětmi se zde pracuje individuálně na základě komplexních zpráv z diagnostických ústavů. I přesto komplexní diagnóza neproběhla u 420 mladistvých v péči výchovných ústavů. Výchovných ústavů je v České republice zřízeno dvacet pět. Nejvíce se jich nalézá v Ústeckém kraji, celkem pět zařízení. Naopak v Libereckém a Karlovarském kraji nenajdeme ani jeden výchovný ústav. Ve výchovných ústavech se nachází bezmála tisíc mladistvých, třetinu tvoří mladé ženy. Téměř dvě stě mladistvých je evidováno jako v současné době na útěku (Statistická ročenka školství 2019/2020).

## **1.2 Motivace k pracovnímu výkonu**

Jednoduše a jasně definovat, co přesně je motivace, příliš nelze. Motivace je proměnná síla, která se podle Nakonečného (1996) skládá z několika částí – vlastní energie člověka, zaměření na cíl, selektivní pozornosti pro určité podněty a změněné vnímavosti, ale také z organizace aktivity a jejího udržování. Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr (Čáp, Mareš, 2001). Motivace také úzce souvisí i s emocemi, neboť uspokojení je citovým prožitkem (Helus, 2018). Jak je vidno, jedná se tedy o složitý vnitřní proces, který volí mezi různými možnostmi chování.

Máme-li dobře odvést zadaný úkol či se svědomitě věnovat pracovní činnosti, potřebujeme k tomu buď správné vnější podněty, stimuly, nebo vnitřní pohnutky, motivy. Právě motivy nutí člověka jednat určitým způsobem (Pardee, 1990). Jsou to všechny síly, které přímo či nepřímo rozpohybují naše chování (Kohoutek, 2002). V ideálním případě působí stimulace i motivace společně a vzájemně se posilují. Vždy je lepší přizpůsobit úkol

člověku, než naopak. Příliš těžký úkol vyžaduje totiž větší stimulaci či kontrolu, a jakmile jedno či druhé skončí, jedinec nebude dál motivován úkol plnit (Plamínek, 2015).

Stimulace totiž poměrně jednoduše funguje, dokud trvá – dostává-li zaměstnanec adekvátní ohodnocení, pravděpodobně bude dál plnit i své povinnosti. Přestaneme-li stimulaci poskytovat, zastaví se i práce. Pokud ale zaměstnanec má dostatečnou motivaci, vycházející z jeho vnitřního přesvědčení a hodnot, bude pracovat právě i když je třeba stimulace přerušena či snížena (Plamínek, 2015).

Zaměstnání totiž nebývá pouze způsob, jak si obstarat prostředky pro živobytí. Jedná se o smysluplné využití volného času, které zároveň v životě i jednotlivých dnech nastavuje jistý řád. Zaměstnání taktéž poskytuje pravidelnou sociální interakci, dává nám pocit příslušnosti a identity a nabízí určitý sociální status (Nakonečný, 1996). Zvláště, pokud nejsme ohroženi existenciální krizí, potřebujeme, aby nás práce bavila, jinak nejsme schopni podávat kvalitní výkon. V daném ohledu mluvíme o tzv. motivační kotvě (Plamínek, 2015).

V rámci výzkumu této bakalářské práce pohlížíme na motivační strukturu v pracovním kontextu z hlediska standardizovaného Dotazníku motivace k výkonu LMI (Shuler a kol., 2011), jenž je relevantní psychologickou metodou posuzující míru chování směřujícího k naplnění podstaty dané profese. Jednotlivé položky se z větší části vztahují k zaměstnání, ale nejsou nutně omezené ve své platnosti na kontext povolání. Celý test by měl být využitelný ve všech oblastech života, v nichž je úsilí o výkon prožíváno a kde lze sledovat jeho projevy. Test byl postupně zredukován na 17 dimenzí vztahujících se k motivaci k výkonu v profesním kontextu. Každé dimenzi odpovídá v testu 10 otázek (obr. 1).

Konečnou směrodatnou koncepci 17 dimenzí (škál) motivace k výkonu v profesním kontextu obsahují následující vlastnosti osobnosti podílející se na vlastní výkonnosti: vytrvalost (VY), dominance (DO), angažovanost (AN), důvěra v úspěch (DU), flexibilita (FX), flow (FL), nebojácnost (NE), internalita (IN), kompenzační úsilí (KU), hrdost na výkon (HV), ochota učit se (OU), preference obtížnosti (PO), samostatnost (SA), sebekontrola (SK), orientace na status (OS), soutěživost (SO), cílevědomost (CV), celkový skóre (CS)

**Obrázek č. 1: Dimenze motivace k výkonu v profesním kontextu (Schuler a kol., 2011)**

Vytrvalost
Dominance
Angažovanost
Důvěra v úspěch
Flexibilita
Flow
Nebojácnost
Internalita
Kompenzační úsilí
Hrdost na výkon
Ochota učit se
Preference obtížnosti
Samostatnost
Sebekontrola
Orientace na status
Soutěživost
Cílevědomost

V další části textu bakalářské práce v krátkosti představíme jednotlivé dimenze tak, jak je popisuje a chápe Schuler a kol. (2011):

Vytrvalost (VY) míní výdrž a nasazení pro úkoly. Ti, kdo mají v této dimenzi vysoké hodnoty, pracují soustředěně a energicky, překážky překonají zvýšeným úsilím. Dominance (DO) popisuje sklony k projevování moci, ovlivňování a vedení druhých. Osoby s vysokými hodnotami dominance se rády ujmou vedení a iniciativy, přesvědčí ostatní a nevdí jim zodpovědnost. Ve skupině touží po vedoucí roli a nevdí jim ani využit druhé ve svůj prospěch. Angažovanost (AN) ukazuje, jak moc jsme ochotní se pro výkon namáhat a kolik práce odvedeme. Pokud jedinec s vysokou angažovaností nemá co na práci, necítí se dobře. Práce má pro něj prioritu, ani po zvýšené námaze nepotřebuje dlouhý odpočinek. Dimenze důvěry v úspěch (DU) předpokládá zdar, jako pravděpodobný výsledek chování. Ten, kdo má vysoké hodnoty v této dimenzi, počítá, že uspěje, i když nastanou nové a případně těžší okolnosti. Důvěra v úspěch je úzce spojena s celkovým sebevědomím, s vírou ve vlastní schopnosti a dovednosti. Flexibilita (FX) se týká způsobu, jak se zvládneme vyrovnat s novými úkoly. Osoby s vysokými hodnotami se přizpůsobí



různým podmínkám v povolání, ze změn nemají pocit nejistoty, naopak je potřebují. Raději upřednostní situace nové, ve kterých se mohou něco přiučit. Dimenze nazvaná flow (FL) označuje tendenci věnovat se problémům velmi soustředěně a intenzivně. U osob s vysokými hodnotami flow je běžné, že pro práci zapomenou na své okolí (Mareš, 2013). Anglický název naznačuje, že při činnosti na sebe jednotlivé kroky plynule navazují, osoba má průběh činnosti pod kontrolou, vše plyne jakoby samo od sebe. Při činnosti člověk nemusí vynakládat zvláštní úsilí, jakoby nad ní nepřemýšlel a myšlenky na ostatní záležitosti jsou vytěsněny. Osoby s vysokými hodnotami nebojácnosti (NE) se neobávají selhání či špatného hodnocení odvedené práce. Před důležitými situacemi nezažívají stavy, které by ovlivnily jejich výkon. Ve svých emocích jsou stabilní a dobře snášejí zátěž. Jejich výkonnost neovlivní nervozita z nových podmínek ani časový tlak. Internalita (IN) je generalizované očekávání, vyjadřující souvislost mezi vlastním chováním a výsledky tohoto chování (Výrost, Slaměník, 2008). Výsledky svého chování vysvětlují osoby s vysokou hodnotou v této dimenzi vnitřními příčinami. Podle nich závisí úspěch v životních situacích hlavně na jejich vlastním úsilí a snaze. Pokud mají tyto jedinci pocit, že ztratily kontrolu nad svým životem, je to pro ně hlavní příčina k rezignaci, poklesu sebevědomí a právě i motivace k výkonu. Dimenze kompenzačního úsilí (KU) popisuje, kolik sil vydáme z obavy z neúspěchu. Namísto snížení nároku či vyhýbání se úkolu konstruktivně ovládneme naše obavy a vynaložíme více námahy, abychom se vyhnuli nezdaru. Hrdost na výkon (HV) odráží důsledky výkonových situací a jejich pocitové zpracování ve vztahu k uvědomění si vlastní hodnoty. Osoby s vysokými hodnotami jsou spokojené po podání maximálního výkonu. Prostřednictvím jejich ctižádosti je ale možné je poměrně snadno ovládat a také jejich sebeúcta je závislá na podaném výkonu. Ochota učit se (OU) popisuje snahu přijímat nové znalosti a stávající rozšiřovat. V pedagogické psychologii hraje tato ochota významnou roli. Ti, kdo mají vysoké hodnoty, projevují zájem a touží po vědění. Sami od sebe investují čas a úsilí pro rozvinutí se ve svém oboru, informace získávají rádi, i když nenásleduje okamžitý užitek. Preference obtížnosti (PO) popisuje, zda zvolíme spíše těžší nebo lehčí úkol. Jedinci s vysokými hodnotami v této dimenzi si zvolí náročnější úkol, vyžadující větší schopnosti a šikovnost. Po jeho zvládnutí své nároky opět navýší. Samostatnost (SA) je dimenze charakterizující sklon k autonomnímu chování a vystupování. Vysoké hodnoty ukazují na osoby, které raději přijímají zodpovědnost za své záležitosti, než aby přijaly požadavky od druhých. Samy si chtějí určovat styl práce a rády dělají svá vlastní rozhodnutí. Sebekontrola (SK) se v tomto chápání vztahuje na způsob organizace a provádění úkolů. Osoby s vysokými hodnotami se dlouhodobě dobře organizují

a neodkládají své povinnosti. Je pro ně snazší si něco odepřít, když výsledkem bude dosažení dlouhodobého cíle, dovedou se přinutit k soustředěné práci. Orientace na status (OS) popisuje úsilí o dosažení důležité role a předního místa v sociální hierarchii. Jedinci s vysokými hodnotami této dimenze usilují o odpovědné pozice a dbají na svůj profesní růst, za své pracovní výkony vyhledávají sociální uznání. Dimenze soutěživosti (SO) ukazuje tendenci vnímat konkurenci jako povzbuzení a motivaci k výkonu. Osoby s vysokými hodnotami vyhledávají soutěž a srovnávání s druhými, chtějí být totiž lepší a chtějí nad nimi vyhrávat. Poslední dimenzí v pořadí je cílevědomost (CV), která se zabývá vztahem k budoucnosti a to v různých časových mezích. Vysoké hodnoty značí osobu, která má dané cíle, je jasně orientovaná na budoucnost a má na sebe a své budoucí výkony velké nároky. Takový člověk rád plánuje, má představu o řešení svých úkolů, vědí, kam a jak se chtějí dále rozvíjet.

Takto komplexní motivační profil jasně ukazuje o jak syntetickou, specifickou a v průběhu času relativně stabilní charakteristiku člověka se jedná. Jeho obsah tvoří jedinci vlastní dominantní tendence či orientace, vyhraněnost a intenzita jeho vnitřních hnacích sil (Bedrnova; Nový a kol., 1998). Poznáním motivačního profilu člověka napomůžeme k pochopení jeho projevů a chování. Znalost převažujících dimenzí jedince nám umožní lepší stimulaci a úspěšnější ovlivňování motivace žádoucím směrem (Tirpák, 2019).

### **1.2.1 Tipy motivace k pracovnímu výkonu**

Je dobře známo, že různé podněty vyvolávají u jednotlivců různé reakce. Stejně tak to bude s použitými motivačními metodami. Některé jedince může motivovat určitá míra nepohodlí, jinému zase vyhovuje konstruktivní kritika, dalšího pak povzbudí pochvala odvedené práce. Zadáváme-li úkol, o němž víme, že je obtížný, i způsob, kterým ho podáme (zvolená slova, tón řeči) ovlivní motivaci zaměstnance (Plamínek, 2015).

Mezi konkrétní faktory ovlivňující pracovní motivaci můžeme podle Tureckiové (2004) zařadit především: náplň práce (obohacování nebo rozšiřování jejího obsahu v souladu se schopnostmi pracovníka), participaci pracovníků a možnost angažovat se na cílech, přenášení pravomocí a odpovědnosti za vlastní výkon i za výkon týmu na pracovníky. Dále sem můžeme zařadit rovněž efektivní komunikaci a systém zpětné vazby, všeobecnou informovanost a poskytování informací, které pracovníci potřebují nejen pro svůj aktuální pracovní výkon, ale také pro pocit jistoty. Důležité je také nastolení vztahů, podporující

konkrétní interpersonální vztahy uvnitř pracovní skupiny (týmu), a samozřejmě možnost osobního i profesního rozvoje a kariérního růstu.

Na základě rozdílných potřeb jednotlivců a různých vnitřních i vnějších podnětů lze motivaci zaměstnanců rozdělit na různé typy. Podle konkrétní pracovní motivace můžeme jednotlivce lépe pochopit a pomoci jim nastavit pracovní podmínky a prostředí vhodné právě pro ně. Uvádíme motivaci k pracovnímu výkonu podle Urbana (2017):

- finanční či materiální motivace,
- motivace založená na zajímavosti či zábavnosti práce: pracovníci jsou spokojeni tam, kde jsou, nebývají příliš ambiciózní, jedná se o tzv. srdcaře,
- výkonová motivace: zaměstnanci pracují bez ohledu na čas a vydané úsilí s výhledem na co nejlepší výsledek, ocení náročnější úkoly a věcnou zpětnou vazbu,
- motivace založená na osobní či odborné pověsti,
- motivace společenského významu práce, jejího „poslání“,
- motivace potřeby moci: osoby s touto motivací rády více kontrolují a ovlivňují ostatní,
- motivace potřeby sounáležitosti: zaměstnanci většinou rádi spolupracují, udržují dobré vztahy, nevyhledávají konflikty a nesoutěží, chtějí rychle vyřešit nastalé problémy.

Naopak o nevhodnou motivaci se jedná v případě vyhlásování „zaměstnanců měsíce“ či vytváření různých kategorií zaměstnanců. Takové snahy vedou spíše k soutěžení a porovnávání pracovníků mezi sebou. Nejúčinnější je správný vzor v nadřízených a vedoucích pozicích. Stejně tak je nutné podporovat individuální profesní růst a osobní rozvoj (Plamínek, 2015).

Na tomto místě je nutné také zmínit známou pyramidu potřeb Abrahama Harolda Maslowa. Její čtvrté a páté patro nám totiž předkládají dvě důležité hodnoty, kterých se snažíme dosáhnout i u zaměstnanců – jedná se o sebeúctu a sebeaktualizaci. Sebeúcta je výsledek sebehodnocení, ale také hodnocení druhých – například právě kolegů či nadřízených. Sebeaktualizace, páté nejvyšší hodnoty Maslowovy pyramidy, logicky může dosáhnout pouze jedinec, který má naplněná předešlá patra pyramidy potřeb. Ten potom může svůj čas věnovat vlastní seberealizaci či osobnímu růstu. V pracovním prostředí si lze představit, že prostor, čas a motivaci k tomu nalezne zaměstnanec, který není přetížený, je adekvátně ohodnocený, vidí správné příklady ve svém okolí a cítí podporu u svých nadřízených.

Zmíníme také čtyři základní typy potřeb podle Mareše (2013) – poznávací, sociální, výkonové potřeby a potřeby perspektivy. Všechny můžeme promítnout i do motivace k pracovnímu výkonu. Poznávací potřeby může zaměstnanec uspokojit získáváním nových poznatků, sociální stránku uspokojí pevnou pozicí ve skupině kolegů a spoluprací s nimi. V rámci výkonové potřeby se jedinec snaží být kompetentní a úspěšný, v potřebách perspektivních se pak vracíme ke stanovení cílů a strukturování budoucnosti jedince.

### **Odměny a sankce**

V motivační praxi najdeme systém odměn a trestů, který lze samozřejmě dobře rozpoznat i v metodách motivace k pracovnímu výkonu. Zaměstnanci přirozeně reagují jak na příjemné, tak i nepříjemné podněty, a obava z nepříjemného může motivovat stejně jako touha po příjemném (Plamínek, 2015).

Odměnou je třeba následně chápat cokoli, co zaměstnance uspokojí a co ho potěší, a to nejen finanční obnos, který za práci dostane. Odměna nemusí být nutně až na konci pracovního procesu, může nastat i během něj (například pochvala). Je dobré, když je odměna vázána na výsledky práce a není automatická. Naproti tomu sankcí chápeme sníženou odměnu za špatný či pozdní výsledek. Sankce může být rovněž nehmotná (kritika). Sankce by neměly být přehnané. Mají za cíl předejít nežádoucímu jednání, ale neměly by zaměstnance frustrovat (Urban, 2017).

#### **1.2.2 Motivační typy pracovníků**

Stejně jako se dají rozdělit různé pracovní motivace, existují i různé motivační typy zaměstnanců. Každý přináší do pracovního kolektivu jinou dynamiku, stabilitu či efektivitu. Různé typy vytváří odlišná pracovní prostředí, a pokud chceme v kolektivu nastavit funkční pracovní procesy, je dobré si tyto různé typy uvědomovat. Zde je uvádíme podle Plamínka (2015):

- objevovatelé: jedinci, kteří rádi zdolávají překážky a přijímají výzvy. Bývají netrpěliví a společensky neobratní. Na své okolí hledí tak, že v něm stále hledají další problémy k řešení. To může vést k životu v neutuchajícím distresu – jsou tedy náchylní k fyzickému i psychickému vyčerpání;
- usměrňovatelé: osoby kombinující efektivitu a dynamiku. Mají rádi vliv na ostatní a dovedou je přesvědčit o svém názoru. Bývají proto vůdci skupin. Vyhovuje jim být středem pozornosti, rádi a dobře s ostatními soutěží;

- **sladovatelé:** preferují především dobré vztahy na pracovišti, jejich stabilita prospívá efektivitě kolektivu. Jsou vstřícní a empatičtí, v diskusi připouští argumenty ostatních. Svými vlastnostmi vytváří funkční komunikační síť a příjemné pracovní prostředí;
- **zpřesňovatelé:** zaměstnanci zaměřující se na stabilitu a užitečnost. Bývají spolehliví a pečliví, jsou přísní na sebe i své okolí. Ocení dobrou organizaci a pořádek na pracovišti, stejně jako ocení i jasná zadání úkolů. Dodržují pravidla a normy, jsou loajální a respektují nadřízené. S kolegy komunikují racionálně až chladně, často skrývají své emoce.

Nakonečný (2014) zmiňuje dva různé typy s ohledem na výkon: typ orientovaný na dosahování úspěchu a typ orientovaný na vyhýbání se neúspěchu. Uvádí, že každý touží po úspěchu, záleží však na poměru touhy po úspěchu a strachu z neúspěchu. Strach z neúspěchu je silnou bariérou činnosti, jelikož je spojen s očekáváním dalšího neúspěchu. Lidé orientovaní na dosažení úspěchu preferují úkoly střední obtížnosti. Ti, kteří se spíše chtějí vyhnout neúspěchu, dávají přednost velmi lehkým nebo velmi těžkým zadáním.

### **1.3 Charakteristika profese vychovatele**

Výchova je jedním z nejsložitějších společenských jevů. Spolu se vzděláváním představuje základní pedagogické jevy. Výchova plní řadu funkcí. Například připravuje na osvojování společenských rolí a přijímání společenských úkolů, vytváří podmínky pro seberozvoj, pečuje o harmonický seberozvoj a také přenáší společensko-historické zkušenosti z generace na generaci (Bendl, 2015). Výchova jako proces je složitá kombinace několika dimenzí, ve kterých se odráží vztah osobnosti a dané situace, vztahy mezi jedincem a skupinou, mezi vychovatelem a subjektem výchovy. Vždy je třeba vzdělávat a vychovávat nejen podle stanovených schémat, ale je zapotřebí také respektovat individualitu a zvláštnosti osoby. Člověka totiž nevzdělává systém, ale vždy osoby a jejich kvality. Ideálním stavem je ten, kdy jedinec usiluje o sebevýchovu (Šafránková, 2019).

V diskusi o výchově také často zmiňujeme pojem péče. Péče je však spíše jednou ze složek výchovy, jejímž cílem je především naplňování základních materiálních potřeb jedince. To ale k všestrannému vývoji osobnosti, což si klade za cíl výchova, nemůže stačit. Výchovná praxe i řada výzkumů potvrzuje, že u dětí a mládeže vykazující sociálně negativní

chování, bývá příčinou jejich rizikového chování právě nedostatečná výchova redukována na péči (Semrád a kol., 2007).

Vedle výchovy je také třeba zmínit socializaci, které se institucionální péče samozřejmě také věnuje. Socializací se rozumí celoživotní proces člověka, během něhož dochází k osvojování specificky lidských forem chování a jednání, hodnot a kultury. Díky socializaci jakožto procesu aktivního přizpůsobování jedince na společenský systém dochází k formování osobnosti, člověk se z biologického tvora stává tzv. sociální bytostí. Je to proces přirozený avšak zároveň velmi složitý a mnohostranně obsáhlý, roli při něm hraje spousta faktorů – samozřejmě rodinné zázemí, vrstevníci, přátelé, ale i celkový vliv prostředí (ve všech rovinách od mikroprostředí až po makroprostředí) či masmédiá a také samotná osobnost a charakter člověka (Kraus a kol., 2001).

Pojem vychovatel můžeme chápat přinejmenším ve dvou významech. Zaprvé může být vychovatelem kdokoliv či cokoliv, kdo nebo co vychovává, tedy cíleně ovlivňuje jedince či skupinu. Zadruhé je vychovatel představitelem povolání, které je uvedeno v katalogu profesí a jeho vykonávání vyžaduje odbornou kvalifikaci definovanou Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Bendl, 2015). V této práci chápeme roli vychovatele právě druhým způsobem.

### **1.3.1 Požadavky na roli vychovatele**

Práce vychovatele ve školském zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy je velmi odlišná od práce vychovatelů jinde. Výchovné a vzdělávací potřeby dětí v ústavní péči jsou totiž velmi specifické. Určují je různá stadia duševního vývoje, odlišné schopnosti či temperament. Důležitý faktor je také dřívější zázemí a zkušenosti dítěte, případně zdravotní postižení či jiné znevýhodnění. Základem tedy je znát psychologickou podstatu intelektuálního, emočního a přirozeného sociálního vývoje dítěte a své výchovné působení mu adekvátně přizpůsobit (Jedlička, 2018).

Obecné a zákonné požadavky uvádí Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jde především o bezúhonnost prokázanou výpisem z evidence Rejstříku trestů, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka, způsobilost k právním úkonům a adekvátní vzdělání (vysokoškolské či středoškolské doplněné). Dále je uvedeno, že pro získání pozice vychovatele je třeba absolvovat psychologické vyšetření o psychické způsobilosti. Vyšetření probíhá u akreditovaného psychologa. Sleduje se anamnéza vychovatele, intelekt, pozornost, struktura a dynamiku osobnosti, hodnotová a zájmová orientaci a co je zajímavé

z hlediska naší práce, zkoumá se i motivace k výkonu profese vychovatele. Povinnost opakovat toto psychologické vyšetření každých sedm let byla zrušena (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Stejně jako jsou na vychovatele kladeny vysoké nároky vyplývající ze zákona, tak vyvstávají požadavky i od společnosti a od klientů. Ti si nejvíce cení spravedlnosti, shovívavosti, pochopení, ale zároveň i tvrdosti a důslednosti (Stankowski, 2004). Jánský (2014) uvádí, že vychovatel by měl být vybaven přirozenou autoritou vysokou, frustrační tolerancí a odolností vůči stresovým a konfliktním situacím. Dále je zde důležitá schopnost rychlého a racionálního rozhodování, schopnost sociální komunikace a citlivé vnímání sociálního dění. Důležitým předpokladem potřebným pro odvádění profesionální práce na pozici vychovatele je taktéž porozumění vlastním emocím a dovednost je zvládat a korigovat. Podíváme-li se na požadavky na vychovatele v ústavní péči podle Lazarové (2005), tak ta uvádí následující charakteristiky: sociální zralost, trpělivost, úcta k dětem a zájem o ně, respektování jejich individualit. Vychovatel má být schopen sebereflexe a být ochotný ke změnám, má přijímat zodpovědnost za svá rozhodnutí. Také má dobře spolupracovat s kolegy a odborníky a být schopný nakládat s chybami a konflikty.

Víceméně se dá souhlasit s tím, co píše Škoviera (2007): „Požadavky na osobnostní kvality vychovatele jsou natolik vysoké, že vytvářejí až nereálný model ideálního člověka se samými pozitivními vlastnostmi.“ Proto je důležité pochopit motivaci vychovatelů, přijímající náročné požadavky svého zaměstnání. Pravděpodobně nejznámějším a také největším ohrožením je pro vychovatele syndrom vyhoření. Dalším značným rizikem je přílišná zainteresovanost či obětavost vychovatele (Šabatová, 2017). Ačkoliv se vychovatel samozřejmě snaží o vytvoření důvěry mezi ním a dítětem, je třeba si udržet odstup. Pokud by se vychovatel nechal pohltit tématem, respektive traumatem dítěte, mohlo by dojít jen k prosté lítosti a zřejmě by dítěti příliš tímto pohledem nepomohl a přestával by být profesionálem (Zakouřilová, 2014). Přílišné navázání vychovatele na klienta ve smyslu rodič – dítě se stává problémem, který vyplyne na povrch zejména při odchodu dítěte ze zařízení. Úkolem vychovatele je takovýto odchod ustát (Šabatová, 2016).

Právě z důvodů náročné sociálně rehabilitační práce je také potřeba soustředit se na psychickou stabilitu pedagogických pracovníků, a na další prohlubování jejich profesionality (Jedlička, 2015). Velmi důležité je tedy dbát na základy psychohygieny práce. Mezi ty můžeme zařadit vyjadřování emocí, pozitivní myšlení, dostatek spánku a relaxace, zdravou životosprávu nebo například time management. Důležité je také dodržování jisté

vyváženosti mezi prací, svým vlastním seberozvojem, rodinným životem a přáteli (Pastucha, Vávrová, 2013).

### **1.3.2 Náplň práce vychovatele**

Náplň práce vychovatele obsahuje širokou škálu činností, od přímé péče, až přes vlastní profesionální rozvoj a nezbytnou administrativu. Podstatou a těžištěm práce vychovatele je pak samotná výchovná činnost, na kterou ovšem často nezbyvá příliš času. Škoviera (2007) dokonce ve svém slovenském výzkumu uvádí, že dominantní náplní práce vychovatele je příprava dítěte do školy a zajišťování stravy. Činnosti rozvíjející kognitivní oblast dítěte (různé speciální výchovné programy) jsou zastoupené jen 9 % celkového pracovního času vychovatele.

Je pravda, že činnosti v rámci přímé péče mohou v pracovnících snižovat pocity vlastní důležitosti, protože se jedná o běžné každodenní aktivity. I během nich však ale může zaměstnanec správně výchovně působit na klienta, a to například tím, že nastíní důležitost těchto činností, poukáže na jejich správné provedení a podpoří jejich nácvik (Dosoudil, 2012). Jak uvádí Jedlička (2018), při pedagogické komunikaci ve výchovně-vzdělávacích institucích nejde jen a pouze o sdělování informací či srovnávání názorů, mnohem více jde především o vzájemné porozumění.

Značnou část času totiž zabere vychovateli administrativa. Ta se týká, jak technických detailů zaměstnání, tak i mnohem podstatnějších záznamů o diagnostické činnosti. Psaní těchto zpráv může v některých ohledech vychovatelům připadat nudné či neúčelné, ale zároveň může jít o dobrý nástroj psychohygieny (Dosoudil, 2012).

Neméně důležitou součástí pracovní náplně vychovatele je taktéž rozvoj osobní profesionality, chuť dále se vzdělávat a zlepšovat, rozvíjet své kompetence. Zde je na místě zaměstnance správně podpořit, ideálně těmito činnostem nastavit podmínky. Nelze příliš očekávat, že přetížený zaměstnanec, pracující přesčas či v práci vystavován nadměrnému stresu, bude toužit po dalším výdeji energie navíc (Urban, 2017).

Těžištěm celé vychovatelské profese je však samozřejmě vlastní výchovná činnost. Jde o širokou oblast aktivit, usilující o zapojení dětí, zvýšení jejich motivace, o rozvoj jejich hodnotového systému a charakterových vlastností. Součástí je také příprava těchto činností, ideálně písemná. Formy výchovné práce můžeme rozdělit podle Dosoudila (2012) následovně:



- Volnočasové, sportovní a zájmové aktivity.
- Aktivity tréninkové a rozvoje sociálních kompetencí – například nácvik odmítání, zvládání konfliktu, ale i sebeobslužných návyků, funkční gramotnosti.
- Aktivity vzdělávací – příprava do školy, edukace jako prevence rizikového chování.
- Terapeutické a reedukační aktivity – skupiny zaměřující se na osobnostní problém dětí.
- Aktivity komunitní a režimové terapie – denní a týdenní hodnotící a reflexní skupiny, orientované na život v zařízení.

Rozvrh jednotlivých činností je součástí týdenních a měsíčních plánů. Během všech činností i každodenních aktivit má mít poučený vychovatel na mysli, že různé mravní a charakterové rysy svěřence jsou výsledkem formování v rámci rodiny. Tyto temperamentové vlastnosti získané v raném dětství určují reaktivitu dítěte a ovlivňují jeho vyrovnanost (Jedlička, 2018).

Významnou částí pracovní náplně vychovatele je také působení jako tzv. klíčový pracovník pro dítě (Šabatová, 2017). Tato role spočívá v provádění konkrétních dětí po celou dobu jejich pobývání v zařízení. Klíčový pracovník seznamuje dítě s jeho právy a povinnostmi, přiblíží mu chod zařízení. Tento vychovatel má na starosti veškerou dokumentaci týkající se dítěte – sepisuje hodnocení, vypracuje plán rozvoje osobnosti dítěte a zaznamenává pokroky a změny v chování a dalších oblastech. S blížícím se ukončením pobytu v zařízení vypracuje výchovný plán s cílem přípravy na život a opuštění ústavu. Klíčový pracovník pro dítě by měl také být v kontaktu s rodinou, příbuznými či zákonnými zástupci dítěte.

Práce s dětmi, které mají různé poruchy chování, vyžaduje specifické etopedické postupy (Bendl, 2015). Pokud děti či mládež porušují pravidla nebo se chovají neukázněně, může vychovatel uložit různá výchovná opatření (například snížení kapesného) či výchovné omezení (například zákaz trávení volného času mimo zařízení). Naopak za dodržování pravidel či příkladné činy mohou následovat odměny.

Výchova a vzdělávání obecně, a to nejen ve školských zařízeních, jsou vnímány jako oblast motivace směřující dolů. Vychovatel působí na své svěřence, kteří přirozeně hledají hranice. V této fázi je svoboda užitečná, nicméně každý jedinec potřebuje dostat informaci, když hranice překročí, a že není vhodné je překračovat. Dítě tímto ze svého okolí nabývá pocit jistoty, který si ideálně časem zvnitřní (Plamínek, 2015).

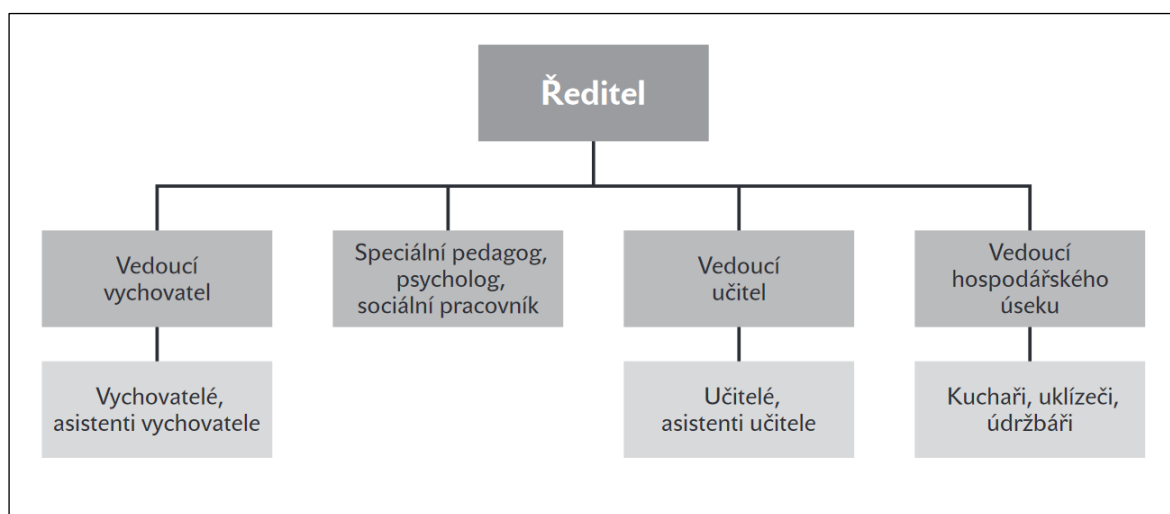
### 1.3.3 Struktura vztahů vychovatele ve školském zařízení

Vychovatel při své práci nutně spolupracuje s dalšími odborníky, od učitelů přes terapeuty a speciální pedagogy, až po ředitele zařízení. Ve většině výchovných zařízení funguje psycholog, etoped je přítomný téměř ve všech (Jedlička, 2015). Vychovatel tedy spolupracuje s celým pedagogickým týmem, jehož společným a základním cílem je výchova a vzdělávání dětí v zařízení, což ale samozřejmě automaticky nezajistí dobré pracovní vztahy. Konflikty mohou často pramenit z nedostatečného definování rolí či příliš uzavřené komunikace. Aby k třenicím docházelo co nejméně, může pomoci zajištění správné struktury vztahů v organizaci.

#### Formální struktura

Tato struktura (obr. 2) vychází z organizačního řádu a striktně řadí pozice zaměstnanců z hlediska moci. Víceméně jde o pouhé vyznačení vztahů nadřízený–podřízený a využije se například při vyřizování stížností.

**Obrázek č. 2: Formální struktura pracovních vztahů (Dosoudil, 2012)**

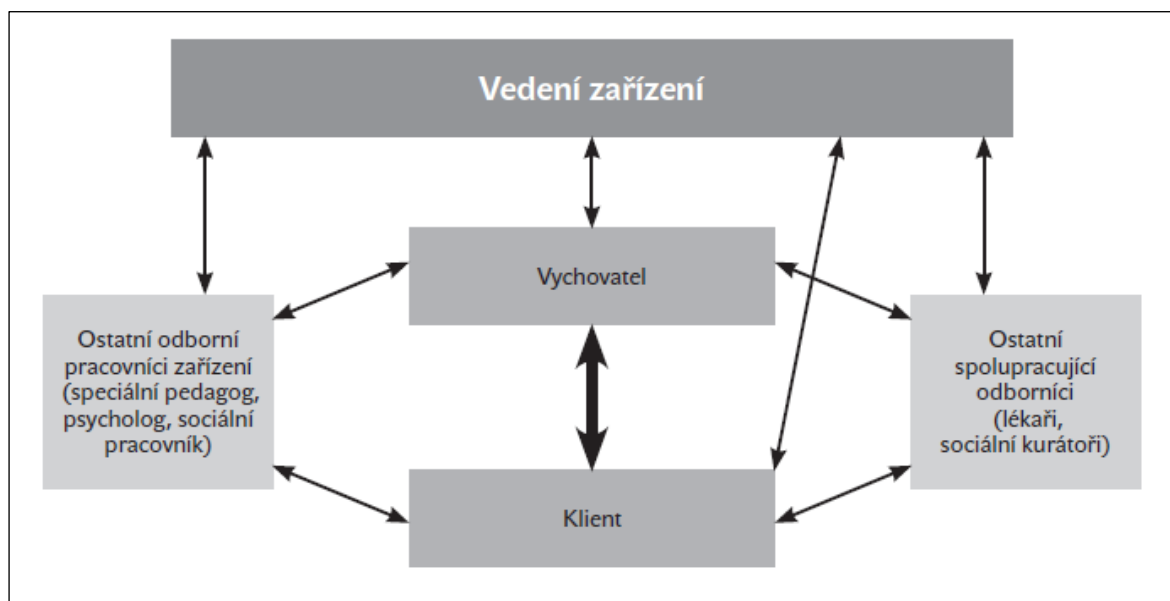


Pokud si ale představíme, že kolegové spolu navzájem komunikují pouze podobnými cestami, je nejspíš jasné, že komunikace nebude fungovat. Důležité informace o klientech by se předávaly pouze pomalu, navíc prakticky vše by se muselo řešit přes ředitele zařízení.

#### Model kolegiality a komunitní systém

Vztahy v této struktuře jsou demokratické. Tato forma klade důraz na otevřenou komunikaci. Ve středu vztahů nalezneme klienta a pracovníka, který při řešení problému zasáhne. Pravidelná sezení napomáhají rovnocenným rolím. Vychovatel rovněž přináší nové podněty pro ostatní odborníky.

**Obrázek č. 3: Komunitní systém v pracovních vztazích (Dosoudil, 2012)**



Nové schéma pak může vypadat tak, že vychovatel je v přímé interakci s klientem. Diagnózu a terapii si berou na starost odborníci a spolu s vychovatelem vymýšlí program rozvoje klienta. Vedoucí zařízení pak zastupuje organizaci, kontroluje dodržování standardů, řeší požadavky či stížnosti klienta – je tedy přirozeným manažerem týmu a zařizuje chod zařízení po praktických stránkách (Dosoudil, 2012).

## **2 Empirická část**

### **2.1 Obecná charakteristika výzkumu**

V následujícím textu uvádíme náležitosti našeho výzkumu. Vymezíme výzkumné problémy, cíle výzkumného šetření a popíšeme výzkumné nástroje. Rovněž uvedeme strukturu zkoumaného vzorku.

#### **Vymezení a formulace výzkumného problému**

Výzkumný problém bakalářské práce byl zvolen jako deskriptivní (popisný).

- Jaké jsou rozdíly z hlediska profilu motivační struktury výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy?
- Jaká je struktura motivačního profilu vychovatelů s ohledem na samotný věk?
- Jaké bude rozložení motivačního profilu vybrané skupiny respondentů z hlediska jejich délky praxe?

#### **Vymezení a formulace cílů výzkumu**

Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti ve vztahu motivace k výkonu v profesním kontextu u vybrané skupiny respondentů. Dále pak určit odlišnosti a důležitost jednotlivých dimenzí vztahujících se k motivaci k výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a definovat rozdíly v profilu motivační struktury výkonu mezi věkem a délkou praxe.

Po zjištění těchto cílů se pokusíme interpretovat zjištěná data a stanovit doporučení pro praxi vychovatelů.

#### **Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkum proběhl v zimních a jarních měsících roku 2021 na celkem 51 respondentech. Celkem čtyři dotazníky byly bohužel nedostatečně vyplněné, a právě proto jsme je nemohli zahrnout do celkových výsledků empirické části bakalářské práce. Výsledný vzorek je tedy 47 vychovatelů ze školských zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy v České republice.

Pro získání respondentů jsme oslovili ředitele školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Většina ředitelů zařízení nám odpověděla kladně. Našli se ale i tací, kteří se výzkumu zúčastnit nechtěli či neodpověděli. Jako důvod nezájmu o účast

ve výzkumu ředitelé většinou uváděli značné pracovní vytížení svých vychovatelů, které dotazníkem nechtěli ještě více zaměstnávat, což považujeme za naprosto pochopitelné.

Věkový průměr respondentů byl 43 let s průměrnou délkou praxe 15 let. Výzkumu se zúčastnilo 37 žen (79 %) a 10 mužů (21 %), což ukazuje na stále silnou feminizaci této profese. Bylo tedy nutné ustoupit od záměru porovnat motivaci k výkonu mezi pohlavím, jelikož při tomto vzorku by nebyla data relevantní. Vytvořili jsme tedy podobně velké skupiny s přihlédnutím k věku a délky praxe. Data spojená s pohlavím respondentů jsme porovnali pouze ve vztahu k celkovému motivačnímu profilu vychovatelů.

### **Popis výzkumného nástroje**

Jak již bylo uvedeno, pro sběr kvantitativních dat byl zvolen standardizovaný Dotazník motivace k výkonu LMI-Leistungsmotivationsinventar (Shuler a kol., 2011).

Jedná se standardizovaný dotazník o 170 otázek pokrývajících 17 různých dimenzí zmíněných v teoretické části této bakalářské práce. Celková střední hodnota testových položek je 4,55, přičemž minimum je 2,61, naopak maximum je 6,32 při vzorku 1671 pokusných osob.

V našem výzkumu jsme u jednotlivců vypočítali průměrnou hodnotu u každé dimenze a z těchto průměrů poté celkový skór motivace k výkonu jedince. Následně jsme z průměrů všech respondentů došli k průměrnému motivačnímu profilu vychovatelů a k celkovému skóru vychovatelů.

Dále jsme respondenty rozdělili do stejně velkých skupin dle věku a délky praxe. Zde se dobře ukázalo, že ačkoliv celkový skór skupin byl velmi podobný, na motivačních profilech ukazujících všechny dimenze byly vidět rozdíly.

Hlavním pracovním nástrojem pro vyhodnocení dat byl program Microsoft Excel, do kterého jsme zanesli veškerá získaná data, spočítali jsme v něm jednotlivé průměry, porovnali výsledky a vytvořili spojnicové grafy.

## **2.2 Výsledky výzkumu**

Data pro analýzu byla získána pomocí standardizovaného Dotazníku motivace k výkonu LMI-Leistungsmotivationsinventar (Shuler a kol., 2011). Výsledky jsou interpretovány podle pořadí položek a shrnuty v grafech. Ty uvádí vodorovnou osu se sedmibodovou škálou dotazníku, na vodorovné ose se nachází vysvětlivky jednotlivých dimenzí motivace k výkonu v profesním kontextu: VY = vytrvalost, DO = dominance, AN = angažovanost,

DU = důvěra v úspěch, FX = flexibilita, FL = flow, NE = nebojácnost, IN = internalita, KU = kompenzační úsilí, HV = hrdost na výkon, OU = ochota učit se, PO = preference obtížnosti, SA = samostatnost, SK = sebekontrola, OS = orientace na status, SO = soutěživost, CV = cílevědomost, CS = celkový skóre.

### **Analýza jednotlivých položek dotazníkového šetření**

Z výsledků dotazníkového šetření se nám podařilo získat data, která jsme zcelili v celkový motivační profil k výkonu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (graf 1). Celkový skóre motivace k výkonu činí 4,29, je tedy lehce pod průměrnou středovou hodnotou 4,55 Dotazníku motivace k výkonu LMI.

Ze sedmnácti dimenzí je jich celkem šest nad středovou hodnotou 4,55 dotazníku, pouze jedna se dotýká hodnoty 5. Výsledky většiny dimenzí jsou tedy pod průměrem dotazníku, ale jen pět dimenzí je pod hodnotou 4. Žádná z dimenzí nedosáhla ani zdaleka jak minima dotazníku (2,61), tak ani maxima (6,32). Tento výsledek přičítáme dosti značnému rozptylu uvedených středních hodnot vycházejících ze standardizované verze dotazníkového šetření.

Nejnižší průměrné hodnoty jsme zjistili v dimenzi soutěživost (SO) – 3,406, naopak nejvyšší se ukázaly hodnoty naměřené v dimenzi hrdost na výkon (HV) – 5,021.

Soutěživost je tudíž z hlediska aritmetických průměrů odpovědí nejméně hodnocenou dimenzí výkonové motivace u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Naopak nejvíce je hodnocena dimenze hrdost na výkon (HV).

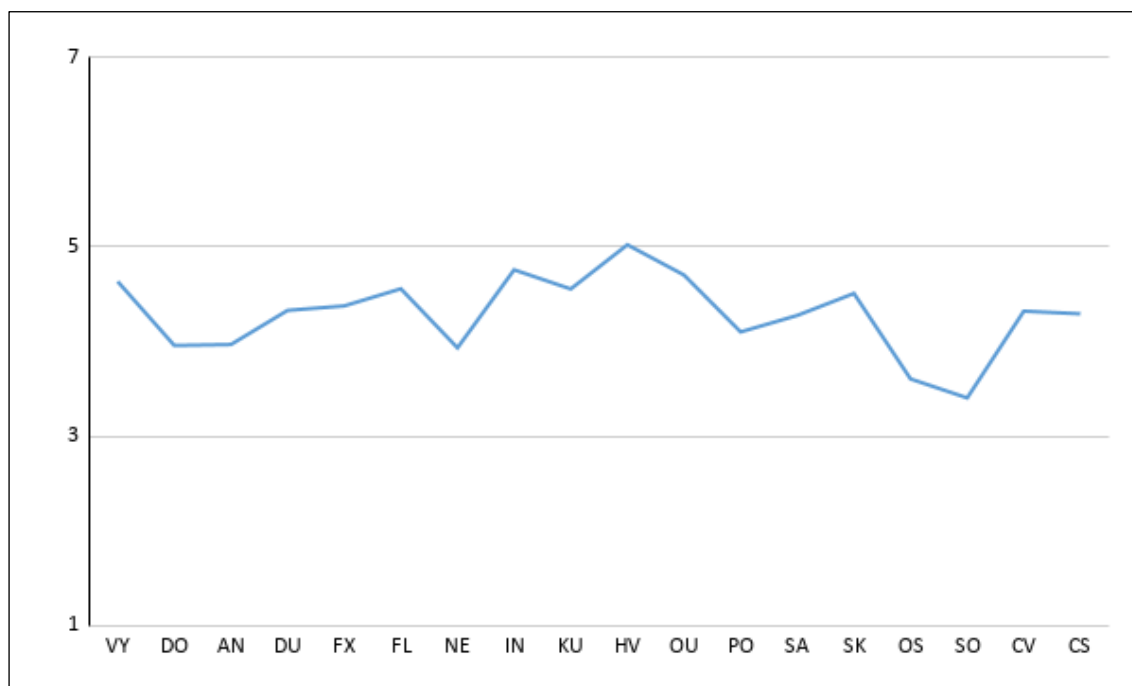
Vytrvalost (VY) s hodnotou 4,63 je na pomyslném třetím místě za internalitou (IN) a to s hodnotou 4,75.

Nižší hodnoty aritmetických průměrů odpovědí v rámci dimenze soutěživosti a orientace na status spolu s vysokou hodnotou hrdosti na výkon mohou naznačovat, že vychovatelé ve školských zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy příliš nelpí na svém kariérním postupu, nepotřebují se srovnávat s ostatními, ale snaží se ve své profesi podávat dobré výkony. Můžeme předpokládat, že vychovatelé v institucionální péči jsou oddáni svému zaměstnání i přes vysoké nároky a to často i přes nedostatečné ohodnocení a uznání jejich práce.

Z grafu 1 je však patrné, že se většina průměrů výsledného profilu motivační struktury výkonu u vychovatelů drží nad středovou hodnotou. Pokud vycházíme ze základní premisy,

že motivační profil představuje v průběhu času relativně stabilní charakteristiku osobnosti člověka, jejímž obsahem jsou dominantní motivační orientace či tendence, respektive jejich skladba, představují nám tyto výsledky motivační profil struktury výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských zařízení pracujících s dítětem se závažnou socializační odchylkou. Samozřejmě si uvědomujeme, že naše tvrzení je dosti odvážné se snahou o určitou paušalizaci. Zastáváme však názor, že námi uvedená dimenze motivačního profilu je příkladem obecně platným, to znamená, že každého člověka (potažmo jednotlivé profese), lze charakterizovat jejich prostřednictvím. To by v celkovém pohledu umožňovalo hlubší porozumění jednotlivým projevům jedince (skupiny), celému komplexu jeho chování či jednání a dovolovalo efektivní stimulování, tedy úspěšné ovlivňování motivace daného jedince (skupiny) žádoucím směrem. Chápeme totiž pracovní činnost vychovatele jako cílevědomou, záměrnou a systematicky vykonávanou, tedy činnost motivovanou (Tirpák, 2019).

**Graf 1: Motivační profil k výkonu vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**



Zdroj: vlastní zpracování

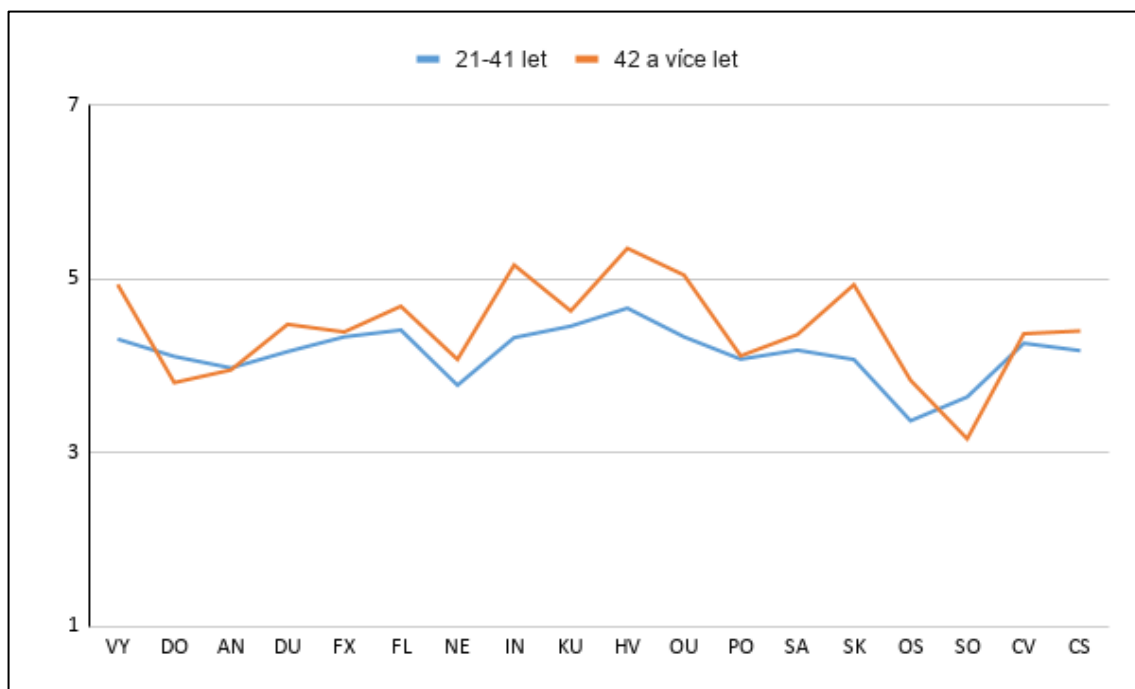
Dále nás zajímalo, zda se na motivaci k výkonu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy projevívá věk respondentů. Dospělý člověk totiž není hotová,

neměnná osobnost, s věkem samozřejmě prochází mnoha změnami, což je jasné už z faktu, že dospělost je nejdelším obdobím lidského života (Trpišovská, 1998).

Z dat jsme tudíž vytvořili dvě podobně velké skupiny z hlediska věku respondentů. Jedna skupina jsou vychovatelé ve věku 21-41 let, druhá 42 let a starší. Průměrný věk respondentů je totiž 42 let, nejmladšímu účastníkovi výzkumu bylo 21 let, nejstaršímu 69 let.

Vychovatelé nad 42 let měli v průměru ve většině dimenzí vyšší hodnoty než druhá skupina, jejich celkový skóre motivace k výkonu je tedy vyšší (graf 2). Mladší skupina do 41 let dosáhla hodnoty 4,18, starší skupina nad 42 let hodnoty 4,40. Podíváme-li se dále v této práci na výsledky jednotlivých dimenzí, můžeme najít rozdíly ještě podstatně větší.

**Graf 2: Motivační profil k výkonu vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v závislosti na věku**



Zdroj: vlastní zpracování

Starší skupina vychovatelů dvakrát překročila hodnotu 5, konkrétně v dimenzích hrlosti na výkon (HV) s hodnotou 5,35 a v internalitě (IN) s hodnotou 5,16. Potvrzuje to tak data z motivačního profilu k výkonu vychovatelů (graf 1), protože tyto dvě dimenze jsou ty s nejvyššími hodnotami u vychovatelů obecně. I v dalších dvou dimenzích, ve vytrvalosti (VY) a sebekontrolě (SK), se výsledky k hodnotě 5 také velmi přiblížily – 4,94 a 4,93.



Naopak nejnižší hodnotu aritmetického průměru odpovědí (3,16), jsme naměřili v dimenzi soutěživost (SO) - opět stejně jako v celkovém motivačním profilu k výkonu vychovatelů.

Ve skupině vychovatelů od 20 do 41 let nedosáhla žádná dimenze hodnoty 5 a jen dvě dimenze získaly hodnoty nadprůměrné. Nejvíce z hlediska průměrných hodnot zastoupená dimenze – hrdost na výkon (HV), dosáhla hodnoty 4,66. Na druhém místě pak není internalita, ale s výsledkem 4,46 dimenze kompenzačního úsilí (KU). Nejnižších hodnot dosáhly dimenze orientace na status (OS), 3,37, a opět soutěživost (SO) s hodnotou 3,64. I tyto výsledky poměrně dobře odpovídají celkovému motivačnímu profilu k výkonu vychovatelů (graf 1).

Zaměříme se ještě na rozdíly mezi mladší a starší skupinou vychovatelů, které jsme nastínili dříve. Již jsme zmínili, že rozdíl v celkovém aritmetickém průměru odpovědí respondentů byl lehce na hodnotě 0,2. Při bližším prozkoumání dat však můžeme pozorovat největší rozdíly u hodnot dimenze sebekontroly (SK). Mladší skupina dosáhla hodnoty 4,07, starší skupina hodnoty 4,93. Toto je poměrně očekávaný výsledek, uvážíme-li, že starší dospělí bývají klidnější a již nejsou tak vitální (Trpišovská, Vacínová, 2001). Další značný rozdíl vidíme v dimenzi ochoty učit se (OU). Skupina do 41 let získala hodnotu 4,33, tedy lehce podprůměrnou, zatímco respondenti nad 42 let dosáhli hodnoty 5,05. I zde lze předložit předpokládané důvody. Mladší ročníky jsou na vrcholu fyzických i psychických sil, nemusejí mít ještě založené rodiny a tak mají více volného času. Zároveň do zhruba 32 let jde stále o mladší dospělost, tedy období hledání a zkoumání různých možností (Trpišovská, Vacínová, 2001). Naopak nejmenší rozdíly v hodnotách v tomto srovnání v závislosti na věku byly v dimenzích angažovanosti (AN), flexibility (FX) a preferenci obtížnosti (PO). Jediné dvě dimenze, kde získala mladší skupina vychovatelů vyšší hodnoty než ta starší, jsou dominance (DO) a soutěživost (SO).

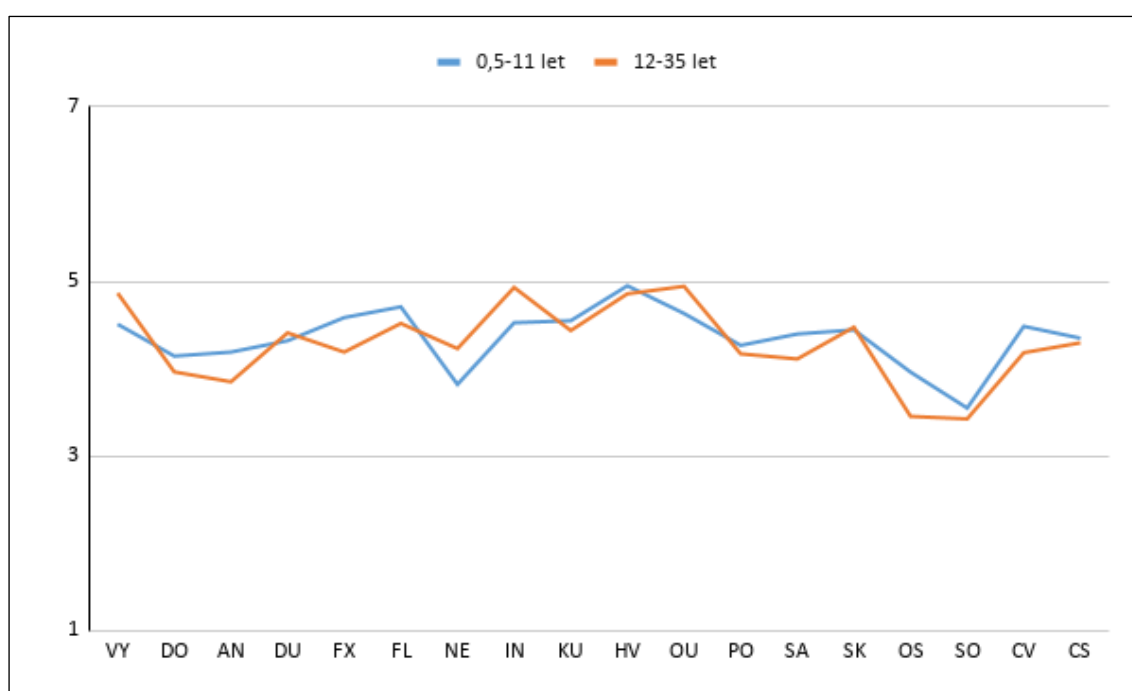
S věkem celkový skóre motivace k výkonu u vychovatelů mírně vzrostl a v řadě dimenzí se hodnoty relativně lišily.

Porovnání dvou stejně početných skupin jsme použili i v dalším zpracování výsledků. Srovnávacím hlediskem byla délka praxe respondentů. Tu jsme zvolili jako jednu z proměnných výzkumného šetření, jež může motivaci k výkonu velmi ovlivnit. Na začátku se zaměstnanec musí vyrovnat s profesním startem, může dojít k profesnímu nárazu (šoku z reality povinností či nových informací). Ke konci kariéry pak zase hrozí profesní vyhasínání (Průcha, 2002). Bohužel jsme kvůli počtu respondentů nemohli rozdělit data

po menších časových úsecích, chtěli jsme stejně velké skupiny. První skupina jsou vychovatelé s praxí od 6 měsíců do 11 let, druhá skupina je poté s praxí 12 až 35 let (graf. 3).

Vychovatelé s kratší praxí získali nadprůměrné hodnoty v pěti dimenzích – flexibilitě, flow, kompenzačním úsilí, ochotě učit se a hrdosti na výkon (HV), která byla opět nejvíce zastoupenou dimenzí s hodnotou 4,95. Druhou dimenzí s nejvyšší hodnotou byla flexibilita (FL) s hodnotou 4,71. Tři dimenze pak nedosáhly ani hodnoty 4, a to následující – orientace na status, nebojácnost a soutěživost (SO), která měla opět nejnižší hodnotu – 3,55.

**Graf 3: Motivační profil k výkonu vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v závislosti na délce praxe**



Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti s praxí nad 12 let měli nadprůměrné hodnoty ve čtyřech dimenzích – hrdosti na výkon, internalitě, vytrvalosti a ochotě učit se. Internalita (IN) měla u déle sloužících vychovatelů průměrnou hodnotu 4,93, vytrvalost (VY) a hrdost na výkon (HV) dosáhly shodně 4,86. Čtyři dimenze pak nedosáhly ani hodnoty 4, nejhůře na tom byly orientace na status (OS) s hodnotou 3,45 a tradičně soutěživost (SO) s 3,42.

Výsledky hodnot dimenzí motivace k výkonu jsou u obou skupin poměrně podobné (graf 3). Největší rozdíl v hodnotách činí 0,4 a to u dvou dimenzí – nebojácnost (NE) a orientace na status (OS). Vyšší hodnoty v nebojácnosti mají respondenti s praxí delší 12 let, v orientaci na status získali vyšší hodnoty opět respondenti s praxí pod 11 let. Můžeme tedy

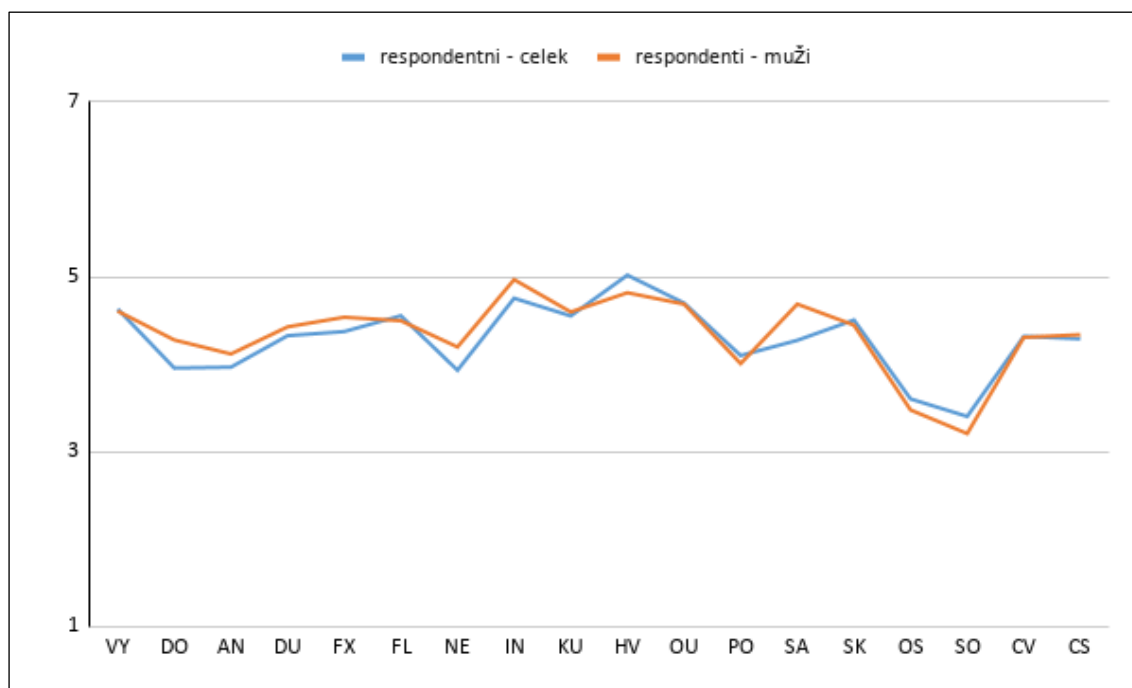
předpokládat, že služebně starší vychovatelé se již tolik neobávají negativního hodnocení, jsou emocionálně stabilnější, umí pracovat pod tlakem. Tyto závěry se zdají logické – z delší praxe již zaměstnanci nabrali zkušenosti, jsou si svou prací více jisti než na začátku své profesní dráhy. Naopak kolegové s kratší praxí jsou spíše na začátku kariéry, více vyhledávají uznání za své výkony a logicky usilují o profesní růst.

Nicméně celkový skór profesně mladší a starší skupiny se liší pouze o 0,05. Při naší velikosti vzorku a při uvážení statistické odchylky bychom ale neradi toto zjištění vykládali za plně platné.

Poslední dva výstupy ukazují motivační profily skupin podle pohlaví. Vzhledem k malému zastoupení mužů (pouze 10 respondentů, tedy 21 %) jsme opustili od porovnání výsledků mezi těmito dvěma skupinami, nicméně odděleně si ukážeme rozdíly proti celkovému motivačnímu profilu k výkonu vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (graf 1).

Mužské výsledné hodnoty jsou obecně vyšší, než průměrné hodnoty celkového srovnání v rámci aritmetických průměrů odpovědí (graf 4).

**Graf 4: Motivační profil k výkonu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, srovnání všech respondentů a mužských respondentů**

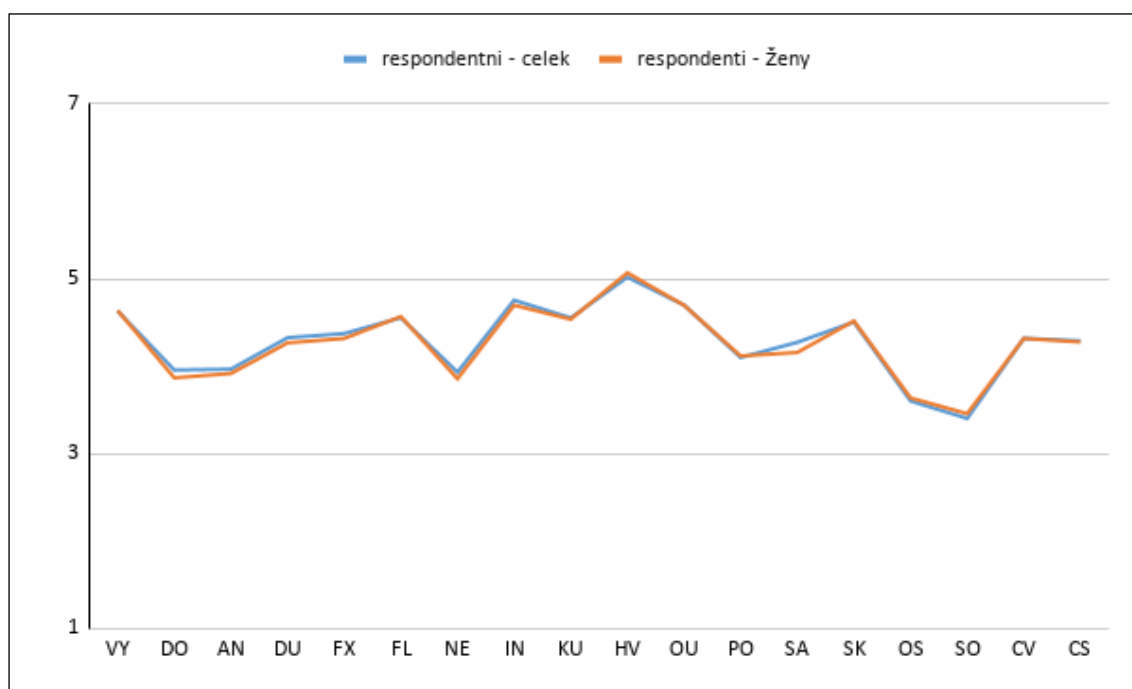


Zdroj: vlastní zpracování

U mužů překročily výsledky průměrnou hodnotu dotazníku (4,55) šestkrát, ale žádná nedosáhla hodnoty 5. Nejvyšší hodnoty dosáhli muži v dimenzi internality, 4,97, druhá byla dimenze hrdosti na výkon (HV), 4,82. Ve srovnání s odpověďmi všech respondentů si tyto dvě dimenze tedy prohodily výsledné pozice. Nejnižší hodnotou u mužů byla soutěživost (SO), stejně jako u průměru celku. Mužský průměr této dimenze byl dokonce ještě nižší, než u všech respondentů – 3,21 proti 3,4. Při dalším srovnání dat vyplynulo, že mužské a celkové výsledky se nejvíce liší v dimenzích dominance (DO) a samostatnost (SA).

U žen se výsledné hodnoty dostaly nad průměr (4,55) v pěti dimenzích dotazníku, konkrétně ve vytrvalosti, flow, internalitě, ochoty učit se a hrdosti na výkon. Internalita (IN) a ochota učit se (OU) dosáhly shodně na úroveň 4,7. Nejvyšší hodnoty opět dosáhla hrdost na výkon (HV), celkem 5,07. Nejnižší výsledky jsou v dimenzích orientace na status (OS) - 3,64, a soutěživost (SO) – 3,46. Data z těchto i všech zbylých dimenzí víceméně kopírují výsledky z celkového motivačního profilu k výkonu u vychovatelů (graf 4), což vyplývá z faktu, že ženy tvoří téměř 80 % všech respondentů.

**Obrázek č. 4: Motivační profil k výkonu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, srovnání všech respondentů a ženských respondentek**



Zdroj: vlastní zpracování

Zkoumání motivace k výkonu je metodicky mnohdy obtížné. Je to dáno tím, že člověk si sám svoji motivaci k výkonu plně neuvědomuje v celé její složitosti a komplexní

strukturu. Motivace člověka je pouze vnitřní silou, její strukturu a sílu lze tedy pozorovat, hodnotit a měřit pouze zprostředkovaně (Tirpák, 2019).

## **Závěry výzkumného šetření**

Cílem této bakalářské práce bylo na základě komplexní teoretické analýzy a realizovaného výzkumného šetření zjistit a komparovat motivaci k výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Také jsme chtěli nastínit složitou otázku motivace k výkonu a seznámit čtenáře s vysokými nároky, které jsou kladeny na vychovatele v institucionální péči. Troufáme si tvrdit, že všechna tato témata jsme dokázali přiblížit a reflektovat.

Získaná data nám poskytla komplexní motivační profil k výkonu. Ukázalo se, že celkový skór motivace k výkonu je u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v rámci aritmetického průměru odpovědí v rozsahu 4,29.

Za námi zjištěnými výsledky mohou stát proto skutečnosti týkající se například samotného povolání vychovatele, s ohledem na jeho obsah práce, samotnou identifikaci s prací, externí a interní stimulační faktory, vzdělávací systém, pedagogickou způsobilost, kvalifikovanost, kvalitu pracovních podmínek či pracovní spokojenost. Rozdíly v jednotlivých motivačních profilech však lze vysledovat nejen z hlediska délky praxe, ale i z pohledu věku.

Domníváme se, že detailní prozkoumání všech dimenzí v budoucnu může pomoci lépe motivovat zaměstnance školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a zvýšit efektivitu jejich práce.

Pozitivním výsledkem jsou vyšší aritmetické průměry odpovědí v dimenzi hrdosti na výkon, v internalitě a v ochotě učit se. Takové hodnoty naznačují, že vychovatelé dělají svou práci oddaně, jsou ochotni se rozvíjet a věří ve vlastní úspěch.

Při srovnání podle věku a délky praxe se ukázaly některé zajímavé rozdíly. Nastínili jsme, čím by mohly být zapříčiněny, ale jen těžko můžeme usuzovat přesné důvody těchto rozdílů. Výsledky však dle našeho názoru ovlivňují specifika práce vychovatelů, která jsme se snažili nastínit v teoretické části bakalářské práce.

Mezi významné dílčí výsledky řadíme závěr, že motivace k výkonu vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní ochranné výchovy klesá s přibývajícím praxí pouze minimálně. Ani dlouhé roky vysoce náročné práce vychovatele tak, zdá se, neberou zaměstnancům motivaci k výkonu.

Od srovnání motivačních profilů mezi pohlavími jsme opustili z důvodu výrazně menšího zastoupení mužů v rámci výzkumného šetření. Uvedená data, kdy jsme alespoň srovnali

pohlaví s celkovým motivačním profilem vychovatelů, proto nelze brát závazně. V tomto směru by jistě byl zajímavý podrobnější výzkum, kde by byla obě pohlaví zastoupena stejně a jejich motivační profily by se mohly řádně komparovat.

Obecně se domníváme, že zkoumání motivace k výkonu vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je téma, které by se mělo více vytěžít. Náročné podmínky a činnosti vychovatele jsme totiž akcentovali v teoretické části bakalářské práce. Měli bychom tudíž hledat odpovědi na to, jak jim jejich práci co nejvíce ulehčit, jak je podpořit a motivovat k dobře odvedenému profesnímu výkonu.

Doufáme, že tato práce zajímavě přiblížila témata ústavní péče, motivace k výkonu a důležité role vychovatelů v daných školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Výzkumem jejich motivace k výkonu v profesním kontextu se nám povedlo získat zajímavá a jedinečná data. Oslovili jsme množství školských zařízení poskytujících ústavní či ochrannou výchovu a jejich ředitelé nám vyšli s výzkumem vstříc. Do výzkumu se dobrovolně zapojilo téměř 50 respondentů, což zvláště v době pandemie považujeme za úspěch.

Poměrně uspokojivě jsme odpověděli na otázky, které nás k výzkumu přivedly. Jaký je profil motivace k výkonu v profesním kontextu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Ovlivňuje tento profil věk a délka praxe vychovatelů? Data nám ukázala, ve kterých dimenzích motivace k výkonu u vychovatelů je prostor pro diskusi.

Bylo by zajímavé v námi otevřeném tématu motivace k výkonu u vychovatelů školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pokračovat a věnovat mu více pozornosti nejen odborné veřejnosti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. BALTAG, Tereza a kol. *Porovnání systému péče o delikventní děti a mládež v České republice, Německu, Velké Británii, Francii a Chorvatsku*. Praha: NÚV, 2017. ISBN 978-80-7481-203-3.
2. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-85943-57-3.
3. BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.
4. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.
5. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
6. DOSOUDIL, Pavel. *Má profese: vychovatel*. Praha: NUV, 2012. ISBN 978-80-87652-59-6.
7. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.
8. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.
9. JÁNSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.
10. JÁNSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 8070411147.
11. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
12. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
13. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Cerm, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
14. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.



15. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
16. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
17. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
18. NOVÁKOVÁ, Alena, 2008. Ústavní a ochranná výchova v regionu Ostrava. Informační systém Masarykovy univerzity [online]. [cit. 11-01-2021]. Dostupný z WWW: [https://is.muni.cz/th/nfj3i/BK\\_2\\_1\\_.pdf](https://is.muni.cz/th/nfj3i/BK_2_1_.pdf)
19. PARDEE, Ronald. L., 1990. Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation. Eric: Institute of Education Sciences [online]. [cit. 17-03-2021]. Dostupný z WWW: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316767.pdf>
20. PASTUCHA, Dalibor a Petra VÁVROVÁ. Psychohygiena (nejen) jako prevence syndromu vyhoření u zdravotnického managementu. *Pracovní lékařství*, 2013, roč. 65 (2). ISSN 0032-6291.
21. PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5515-1.
22. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
23. SEMRÁD, Jiří, Iva JURÁČKOVÁ a Václav ŠÍMA. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041- 897-0.
24. SHEALY, Clyde Norman, 1995. From Boys Town to Oliver Twist: Separating fact from fiction in welfare reform and out of home placement of children and youth. *American Psychologist*, č. 50, 565–580.
25. SCHULER, H a kol. *LMI – Dotazník motivace k výkonu*. Praha: Testcentrum, 2011.
26. STANKOWSKI, Adam. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-360-9.
27. Statistická ročenka školství 2019/2020, ©2021 [online]. [cit. 08-03-2021]. Dostupný z WWW: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
28. ŠABATOVÁ, Lucie, 2017. Specifická práce vychovatelů ve výchovném ústavu. Theses.cz – Vysokoškolské kvalifikační práce [online]. [cit. 28-02-2021]. Dostupný z WWW: <https://theses.cz/id/1llfy5/22740763>

29. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.
30. ŠKOVIERA, Albín, 2007. *Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
31. TIRPÁK, Jan. *Komparácia motivácie k výkonu v profesijnom kontexte u učiteľov prvého stupňa základnej školy na Slovensku a v Českej republike*. Ružomberok, 2019. Rigorózní práce. Katolícka univerzita v Ružomberoku. Pedagogická fakulta. Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky.
32. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, 2001. *Základy psychologie*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7452-008-2.
33. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-207-7.
34. TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.
35. URBAN, Jan. *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0227-3.
36. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
37. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.
38. Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
39. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.
40. Zákon č. 89/2002 Sb., občanský zákoník.
41. ZAKOUŘILOVÁ, Eva. *Speciální techniky sociální terapie rodin*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0583-8.

## **Seznam příloh**

I. Dotazník LMI (Schuler a kol., 2011)

## DOTAZNÍK

### LMI – Dotazník motivace k výkonu

Schuler/Thornton III/Frintrup/Prochaska

Jméno: .....

Věk: ..... Pohlaví: ☐ muž ☐ žena

Vzdělání: .....

Povolání: .....

Datum: .....

#### Pokyny ke zpracování dotazníku:

*Tímto dotazníkem se zjišťuje Váš postoj k práci, zaměstnání a výkonu.*

*Důležité je pouze Vaše osobní mínění – nejsou tu žádné správné nebo nesprávné odpovědi.*

*Prosím přečtěte si pozorně každý výrok a uveďte, do jaké míry vypovídá o Vaší osobě, nakolik souhlasí. Svůj názor vyjádřete odpovědí na škále čísel 1 až 7. Pokud výrok vůbec nesouhlasí, pak označte křížkem X číslo 1. Pokud výrok zcela souhlasí, pak označte křížkem X číslo 7.*

*Odpověď můžete libovolně odstupňovat na škále 1–7 podle toho, do jaké míry platí výrok pro Vaši osobu, nakolik uvedený výrok souhlasí.*

*Například, pokud téměř zcela souhlasíte, označte křížkem X číslo 6 na připojené škále:*

Je pro mě důležité, aby má práce byla zajímavá.	naprosto nesouhlasím							zcela souhlasím	
	1	2	3	4	5	6	7		

*Pokud omylem označíte jinou odpověď a chcete se opravit, označte křížkem X správnou odpověď a navíc ji i výrazně podtrhněte.*

*Pracujte plynule, ale pečlivě; nezdržujte se příliš u jednotlivých výroků.*

*Ověřte prosím, zda jste vyplnili údaje o Vás a začněte vyplňovat dotazník.*

*Nakolik uvedený výrok  
souhlasí?*

naprosto  
nesouhlasím

zcela  
souhlasím

1. Bývám zpočátku skeptický(-á) k novinkám,  
se kterými se v životě setkávám. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Když se mi dlouho nedaří dokončit to, co chci udělat,  
nasadím nakonec všechny síly, abych to přece jenom zvládl(a). .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Když se zabývám něčím zajímavým, dokážu zapomenout na okolní svět. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Jsem na sebe hrdý(-á) a jsem šťastný(-á), když dobře zvládnu  
náročný úkol. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Když musím řešit něco nového, často se bojím,  
abych neudělal(a) chybu. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Jsem opravdu nerad(a), když někdo dokáže něco lépe než já. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Většinou se nadlouho nespokojím s tím, co se mi podařilo,  
a pokouším se toho příště dokázat ještě víc. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Jak daleko to člověk v zaměstnání dotáhne,  
je z velké části otázka štěstí. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Těžkým úkolem se rád(a) zabývám i po delší dobu. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Když se pouštím do náročného úkolu, počítám s tím, že ho úspěšně zvládnou. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
11. Raději se budu snažit dvojnásob, než abych si vysloužil(a) kritiku. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. Ostatní o mně říkají, že pracuji víc, než je nutné. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
13. Rád(a) rozhoduji o tom, co by měli ostatní dělat. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
14. Když se dozvídám něco nového, snažím se,  
abych si z toho zapamatoval(a) co nejvíce. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
15. Při řešení těžkého úkolu raději nesu odpovědnost  
společně s dalšími lidmi, než abych ji bral(a) sám (sama) na sebe. .... ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

*Nakolik uvedený výrok  
souhlasí?*

- |  | naprosto<br>nesouhlasím | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | zcela<br>souhlasím |
|--|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|--------------------|
| 16. Často odsouvám na zítřek věci, které bych měl(a) vyřídit raději dnes.                              | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 17. Práce a zaměstnání je nejlepší možnost, jak dosáhnout v životě úspěchu.                            | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 18. Můj běžný den je plný věcí, které mne zajímají.  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 19. Většina mých kolegů je ctižádostivější, než jsem já.   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 20. Často se mi stane, že když něco dělám, zapomenou na všechno ostatní.                               | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 21. Když dokážu něco obtížného udělat, jsem na sebe hrdý(-á).  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 22. Před zkouškami jsem často velmi nervózní.  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 23. Abych se cítil(a) opravdu úspěšný(-á), musím být lepší než všichni, se kterými se mohu porovnávat. | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 24. Vím přesně, jaké pozice v zaměstnání bych chtěl(a) za pět let dosáhnout.                           | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 25. Kdyby pro mě měli učitelé a nadřízení více pochopení, mohl(a) jsem to dotáhnout dál.               | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 26. Kdybych si mohl(a) vybrat mezi jedním velkým úkolem a více malými, raději si vyberu ten velký.     | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 27. Když stojím před novými úkoly, vždy věřím, že je zvládnu.  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 28. Obava, že se zesměšním, mě často motivuje k tomu, že podávám mimořádné výkony.                     | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 29. Když nemám nic na práci, necítím se dobře.   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 30. Často se mi podaří prosadit svůj názor mezi ostatními.   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 31. Absolvoval(a) jsem více dalšího vzdělávání, i když pro mne nebylo povinné.                         | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 32. Při stejném platu bych chtěl(a) být raději zaměstnancem než samostatně výdělečnou osobou.          | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 33. Dokážu se plně soustředit na práci i tehdy, když se mi do ní moc nechce.                           | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 34. Ve své profesi to chci dotáhnout hodně daleko.   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 35. Je sice pěkné čas od času začít něco nového, ale lépe se cítím u toho, co dobře znám a umím.       | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |



*Nakolik uvedený výrok  
souhlasí?*

- |  | naprosto<br>nesouhlasím | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | zcela<br>souhlasím |
|--|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|--------------------|
| 36. Je pro mne těžké udržet zvýšené pracovní nasazení po delší dobu. ....  |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 37. Často se mi stává, že když se plně soustředím na svou práci,<br>všechno ostatní se mi zdá nedůležité. ....                   |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 38. Abych mohl(a) být se svou prací opravdu spokojen(a),<br>musím mít pocit, že se mi podařilo udělat to nejlépe, jak umím. .... |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 39. V kritických situacích se mi občas stává, že se cítím zmatený(-á) a selžu. ....  |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 40. Je mi jedno, že jiní lidé v mém věku toho dokázali více než já. ....   |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 41. Když jsem se rozhodoval(a) o svém vzdělání a povolání,<br>přesně jsem věděl(a), co chci. ....                                |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 42. Většina věcí, které se nám v životě stanou,<br>závisí více na jiných lidech než na nás samotných. ....                       |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 43. Lehkým úkolům dávám přednost před těmi těžšími. ....   |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 44. Jsem přesvědčený(-á), že každou práci zvládnou naprosto profesionálně. ....  |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 45. Na důležitý úkol se připravím pro jistotu raději velmi důkladně. ....  |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 46. Už dávno jsem si předsevzal(a), že to v životě někam dotáhnu. ....   |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 47. Doposud jsem neměl(a) příležitost být vůdcem nebo mluvčím<br>nějaké skupiny. ....  |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 48. Pravidelně čtu odbornou literaturu ze svého oboru. ....  |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 49. Rád(a) sám (sama) nesu odpovědnost za to, co dělám. ....   |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 50. Mnohokrát jsem se dostal(a) do potíží, protože jsem odložil(a)<br>důležité úkoly až na poslední chvíli. ....                 |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 51. Rád(a) bych měl(a) natolik významné postavení,<br>že by mě ostatní kvůli němu obdivovali. ....                               |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 52. Už jsem si nechal(a) ujít několik zajímavých příležitostí,<br>protože jsem neměl(a) odvahy jich využít. ....                 |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 53. Zvládl(a) bych toho víc, kdybych se tak rychle neunavil(a). ....   |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |
| 54. Jen výjimečně se do něčeho zaberu tak, že zapomenu na vše ostatní. ....  |                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |                    |

	Nakolik uvedený výrok souhlasí?						
	naprosto nesouhlasím						zcela souhlasím
55. Mám radost, když se mi opravdu dobře podaří využít čas, který mám k dispozici. ....	1	2	3	4	5	6	7
56. Ve škole jsem se často „schovával(a)“, jen aby mne nevyvolali. ....	1	2	3	4	5	6	7
57. Pokud vidím, že jsou druzí schopnější než já, je to pro mne důvod, abych se více snažil(a). ....	1	2	3	4	5	6	7
58. V očích svých kolegů jsem někdo, kdo není jen tak spokojen s tím, čeho dosáhl. ....	1	2	3	4	5	6	7
59. Úspěch v práci může šťastný život spíše narušit, než aby ho podpořil. ....	1	2	3	4	5	6	7
60. Mám raději úkoly, které snadno zvládám, než takové, u kterých se musím hodně snažit. ....	1	2	3	4	5	6	7
61. Pokud se do něčeho pustím, obvykle se mi to podaří lépe než ostatním. ....	1	2	3	4	5	6	7
62. Obava, že selžu při plnění důležitého úkolu, mě často donutí, abych se víc snažil(a). ....	1	2	3	4	5	6	7
63. Jsem přesvědčen(a), že studiu nebo zaměstnání se věnuji víc než mí kolegové. ....	1	2	3	4	5	6	7
64. Když jsem členem nějakého spolku, není pro mě důležité, abych se v něm dostal(a) na vlivnou pozici. ....	1	2	3	4	5	6	7
65. Rád(a) čtu odborné články a literaturu. ....	1	2	3	4	5	6	7
66. Často se těžko rozhoduji, i když jde o maličkosti. ....	1	2	3	4	5	6	7
67. Někdy mám k vyřízení tolik drobných úkolů, že některé musím vynechat. ....	1	2	3	4	5	6	7
68. Rád(a) bych se stal(a) významnou a váženou osobou. ....	1	2	3	4	5	6	7
69. Při volbě svých cílů jsem raději opatrnější, než bych se pouštěl(a) do rizika. ....	1	2	3	4	5	6	7
70. Když sedím u své práce, nedám se od ní snadno odtrhnout. ....	1	2	3	4	5	6	7
71. Jsou období, kdy pracuji „jako v tranzu“. ....	1	2	3	4	5	6	7
72. Cítím uspokojení, když ještě více zlepším svůj výkon. ....	1	2	3	4	5	6	7
73. Neohlášené zkoušky ve škole pro mne byly velmi nepříjemné. ....	1	2	3	4	5	6	7



*Nakolik uvedený výrok  
souhlasí?*

	naprosto nesouhlasím							zcela souhlasím
74. Když se zúčastním nějaké soutěže, pak je pro mne účast sama důležitější než výhra. ....	1	2	3	4	5	6	7	
75. Budoucnost je příliš nejistá na to, aby člověk mohl dělat dlouhodobé plány. ....	1	2	3	4	5	6	7	
76. Za nízký pracovní výkon celého oddělení je většinou zodpovědný jeho vedoucí. ....	1	2	3	4	5	6	7	
77. Úkoly, u kterých si nejsem jist(a), že je zvládnou, jsou pro mě tou pravou výzvou. ....	1	2	3	4	5	6	7	
78. Když se chystám na nějakou zkoušku, jsem přesvědčen(a), že ji zvládnou. ....	1	2	3	4	5	6	7	
79. Napětí před zkouškou mi pomáhá lépe se na ni připravit. ....	1	2	3	4	5	6	7	
80. V průměru jsem v posledních dvou letech pracoval(a) méně než 40 hodin týdně. ....	1	2	3	4	5	6	7	
81. Na rozhodování ve skupině mám vždy významný podíl. ....	1	2	3	4	5	6	7	
82. Volného času by měl člověk využívat k odpočinku a ne, aby se ještě něčemu učil. ....	1	2	3	4	5	6	7	
83. Někdy rád(a) přenechám rozhodování ostatním. ....	1	2	3	4	5	6	7	
84. Jako školák (školačka) jsem domácí úkoly často odkládal(a) tak dlouho, jak to jen bylo možné. ....	1	2	3	4	5	6	7	
85. Chtěl(a) bych, aby mě lidé obdivovali za to, co jsem dokázal(a). ....	1	2	3	4	5	6	7	
86. Jsem otevřen(a) všemu novému. ....	1	2	3	4	5	6	7	
87. Nedokážu se plně soustředit po dlouhou dobu, aniž bych se unavil(a). ....	1	2	3	4	5	6	7	
88. Jakmile jednou začnu pracovat na nějakém úkolu, je pro mne těžké přestat. ....	1	2	3	4	5	6	7	
89. Je snadné probudit ve mně ctižádost. ....	1	2	3	4	5	6	7	
90. Už mnohokrát jsem něco vzdal(a), protože jsem se obával(a), že to nedokážu. ....	1	2	3	4	5	6	7	
91. Když někdo pracuje na stejné věci jako já, snažím se být lepší a rychlejší. ....	1	2	3	4	5	6	7	

Nakolik uvedený výrok  
souhlasí?

- |   | naprosto<br>nesouhlasím | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | zcela<br>souhlasím |
|---|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|--------------------|
| 92. Celkově jsem velmi zaměřen(a) na budoucnost. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 93. Můj úspěch závisí především na mém vlastním chování. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 94. Zvláště rád(a) se zabývám problémy, které jsou pro mne tvrdým oříškem. ....                                       | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 95. Věřím, že mé výkony ostatní ocení. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 96. Beze strachu ze zkoušky by se toho člověk zdaleka tolik nenaučil. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 97. Už mi bylo řečeno, že zanedbávám ostatní důležité stránky života,<br>protože příliš pracuji. ....                 | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 98. Umím se prosadit i navzdory odporu druhých. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 99. V životě už jsem se toho musel(a) tolik naučit,<br>že každé další zvyšování mé kvalifikace by bylo zbytečné. .... | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 100. Někdy je mi docela příjemné, že nejsem za všechno zodpovědný(-á). ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 101. Než začnu s novou prací, udělám si vždy nejdříve plán,<br>jak budu postupovat. ....                              | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 102. Je pro mne důležité, abych dosáhl(a) významné pozice. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 103. Vyhledávám rád(a) úkoly, při kterých mohu vyzkoušet své schopnosti. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 104. Často jsem se rychle vzdal(a), když se něco nedařilo. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 105. Nejspokojenější jsem, pokud dostanu úkol,<br>při kterém mohu nasadit všechny své síly. ....                      | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 106. Pokud se mi něco nedaří přesně, jak bych chtěl(a), vyvinu větší úsilí. ....                                      | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 107. Když mám před ostatními něco předvést, mám strach, že se zesměšním. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 108. Pohání mne snaha být lepší než ostatní. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 109. Očekávám, že se budu i nadále podstatně zlepšovat. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 110. Školní známky a podnikové hodnocení se dávají často spíše<br>podle sympatií než podle skutečného výkonu. ....    | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 111. Složitě problémy mne lákají více než jednoduché. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 112. I když mě čeká náročný úkol, vždy si věřím. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |

*Nakolik uvedený výrok  
souhlasí?*

- |   | naprosto<br>nesouhlasím | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | zcela<br>souhlasím |
|---|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|--------------------|
| 113. Když před důležitým úkolem cítím napětí,<br>snažím se uspět daleko více než jindy. ....                        | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 114. Pracuji více než většina lidí, které znám. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 115. Když spolupracuji s dalšími lidmi, zpravidla přebírám vedení. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 116. V televizi se obzvláště rád(a) dívám na pořady,<br>ve kterých se dovím něco nového. ....                       | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 117. Je pro mne snadné rozhodnout se rychle. ....   | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 118. Bohužel velmi často nenajdu dokumenty,<br>které bych zrovna potřeboval(a) pro práci. ....                      | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 119. Pro mne je zajímavé jen takové zaměstnání,<br>ve kterém mohu dosáhnout uznávaného postavení. ....              | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 120. Abych mohl(a) vyzkoušet něco nového, občas i trochu riskuji. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 121. Mí známí by řekli, že je pro mne typické vydržet<br>i přes všechny potíže. ....                                | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 122. Cítím uspokojení z intenzivní a soustředěné práce. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 123. Jsem zvláště hrdý(-á) na takové výsledky,<br>kterých jsem dosáhl(a) díky vlastnímu úsilí. ....                 | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 124. V životě jsem se dostal(a) občas do situace,<br>kdy jsem velmi stál(a) o něco, na co jsem si netroufí(a). .... | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 125. Je pro mne důležité srovnávat svůj výkon s ostatními,<br>abych měl(a) jasno, jak jsem na tom. ....             | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 126. Někdy mám pocit, že bych chtěl(a) vytvořit něco trvalého,<br>co tady po mně zůstane. ....                      | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 127. Někdy mám pocit, že ostatní lidé mi ztěžují a znepříjemňují život. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 128. Rád(a) pracuji na úkolech, které jsou opravdu náročné. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 129. Nemusím se bát žádné situace, neboť díky svým schopnostem<br>jsem zatím pokaždé vše zvládl(a). ....            | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 130. Když se obávám, že bych mohl(a) udělat chybu, snažím se dvojnásob. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |
| 131. Už mi někdo řekl, že jsem člověk závislý na práci, workoholik. ....  | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |                    |



*Nakolik uvedený výrok  
souhlasí?*

- |  | naprosto<br>nesouhlasím | zcela<br>souhlasím |
|--|-------------------------|--------------------|
| 132. Už několikrát se mi povedlo zlepšit práci druhých tím, že jsem ji přeorganizoval(a). .....            | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 133. Hodně času trávím tím, že se učím nové věci. ....   | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 134. Je pro mne důležité, abych si mohl(a) sám (sama) rozhodnout, jak budu dělat svou práci. ....          | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 135. Když chce člověk v životě něco dokázat, musí se zříci mnoha jiných věcí. ....                         | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 136. Obdivuji lidi, kteří to v životě někam dotáhli. ....  | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 137. Je hodně věcí, které bych si chtěl(a) někdy vyzkoušet. ....   | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 138. Když mám vyřešit nějaký zvlášť obtížný úkol, raději ho odložím s tím, že ho dodělám někdy jindy. .... | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 139. Mám radost, když se mohu zcela ponořit do nějaké práce. ....  | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 140. Rád(a) myslím na to, co všechno jsem již dokázal(a). ....   | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 141. Když si při písemné zkoušce všimnu, že už zbývá málo času, je pro mne těžké znovu se soustředit. .... | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 142. Nestává se často, že soupeřím s ostatními. ....   | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 143. Pokud mi nějaký úkol připadal příliš snadný, přišť si raději sám (sama) vyberu náročnější. ....       | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 144. Některých věcí jsem dosáhl(a) jen proto, že jsem měl(a) hodně štěstí. ....                            | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 145. Dávám přednost úkolům, u kterých jsem si jist(a) úspěchem. ....                                       | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 146. Nikdy jsem neměl(a) potíže porozumět i složitým souvislostem. ....                                    | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 147. Když se připravuji na důležitou věc, raději tomu věnuji více času než je nutné. ....                  | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 148. Myslím, že se v práci snažím více než většina mých kolegů. ....                                       | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 149. Když pracuji společně s dalšími lidmi, rád(a) беру věci do svých rukou. ....                          | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 150. Rád(a) se naučím nové možnosti jak něco udělat i u těch činností, které již dobře ovládám. ....       | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |
| 151. Bylo by mi velmi nepříjemné, kdyby mi někdo stále říkal, co mám dělat. ....                           | 1                       | 2 3 4 5 6 7        |

*Nakolik uvedený výrok  
souhlasí?*

- |   | naprosto<br>nesouhlasím | zcela<br>souhlasím |
|---|-------------------------|--------------------|
| 152. Nejsem ochoten (ochotna) nyní si něco odepřít,<br>abych měl(a) později možnost získat více. .... | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 153. Je pro mne důležité, aby si o mně lidé mysleli,<br>že jsem opravdu schopný(-á). ....             | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 154. Dokážu si představit nejrůznější pracovní činnosti,<br>které by mi vyhovovaly. ....              | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 155. Někdy se jen obtížně soustředím na to, co právě dělám. ....                                      | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 156. Když se zcela ponořím do práce, čas mi neuvěřitelně utíká. ....                                  | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 157. Pro mou sebeúctu je důležité, co vše jsem již dokázal(a). ....                                   | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 158. Když mám obavu, že některý úkol nedokážu vyřešit,<br>vyberu si raději nějaký méně náročný. ....  | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 159. Rád(a) soupeřím s ostatními. ....  | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 160. Je pro mne důležité stále zlepšovat své schopnosti a dovednosti. ....                            | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 161. Vše, čeho jsem dosáhl(a), bylo především díky mým schopnostem<br>a dovednostem. ....             | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 162. Náročné úkoly mne lákají ze všeho nejvíc. ....   | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 163. Mnohokrát jsem si všiml(a), že podstatu věci pochopím rychleji<br>než ostatní. ....              | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 164. Když existuje riziko, že nějaký úkol nezvládnou, snažím se o to více. ....                       | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 165. Nevadí mi, když nemám delší dobu co dělat. ....  | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 166. Je pro mne důležité být pánem situace. ....  | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 167. Jsem spokojen(a) teprve tehdy, když podstatu nějaké věci<br>skutečně pochopím. ....              | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 168. Vždy jsem kladl(a) velký důraz na vlastní nezávislost. ....                                      | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 169. Staré pravidlo „nejdříve práce, pak zábava“ je stále platné. ....                                | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |
| 170. V zaměstnání je pro mě důležitou motivací myšlenka<br>na dosažení významné pozice. ....          | 1 2 3 4 5 6 7           |                    |